교육학석사학위논문

사회과 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성에 미치는 영향

The Effects of Cooperative Learning on Multicultural Sensibility of Elementary Students

2018년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

이 주 현

사회과 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2018년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
이 주 현

이주현의 석사 학위논문을 인준함
2018년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

다문화사회에서는 국가 간의 경계가 허물어지고 전 세계의 상호협력이 중요해진다. 그런데 한국 사회는 오랜 시간 단일민족주의를 표방하였으며 한민족이라는 자부심을 강조해 왔다. 이에 대한 부작용으로 근래 다문화 배경을 지닌 사람들을 부정적으로 인식하고 배타적으로 대하는 태도가 심화되고 있다. 이는 사회의 통합과 발전을 저해하는 심각한 문제이므로 무조건적 거부와 혐오의 형태로 나타나는 제노포비아 현상을 극복하고 다문화사회의 화합을 이루고자 하는 노력이 필요하다. 무엇보다도 이러한 노력은 학교 교육에서부터 시작되어야 한다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 본 연구는 학생들의 다문화 수용성을 함양할 수 있는 수업 방법으로 협동학습의 효과를 탐구하였다. 협동학습은 인지적 영역뿐 아니라 정의적 영역에서도 효과적인 교수학습방법으로, 서구 사회에서는 일찍이 집단 간 편견을 줄여주고 관계를 개선하는데 효과가 큰 수업 방법으로 주목을 받아왔다. 그런데 다문화사회로의 변화 과정에 있는 한국적 맥락에서도 협동학습이 다문화교육의 효과적인 대안이 될 수 있는지에 대한 관심은 적었다. 이에 본 연구에서는 사회과 협동학습을 활용한 다문화교육이 초등학생의 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치는지 검증하고자 하였다. 이를 위해 '사회과 협동학습이 강의식 수업에 비해 초등학생들의 다문화 수용성 함양에 효과적인가?'라는 연구문제를 설정하였고, 아래와 같은 연구 가설을 수립하였다.

<주 가설>

사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 1> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다양성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 2> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 관계성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.
<하위 가설 3> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 보편성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

이상의 가설을 검증하기 위해 서울시 소재 초등학교에 재학 중인 초등학교 5학년 학생을 대상으로 연구를 진행하였다. 처치 집단에는 Jigsaw Ⅱ모형을 적용한 사회과 협동학습을, 비교 집단에는 개별·경쟁 구조의 강의식 수업을 4차시씩 실시하였다. 그리고 수업 전후 각각 사전·사후 설문을 실시하였다. 이렇게 수집된 설문 중 최종적으로 138명의 응답 자료가 분석에 활용되었다.

종속변인인 다문화 수용성은 한국여성정책개발원이 개발한 청소년용 다문화 수용성 진단 도구(KMCI-A)를 통해 측정하였다. 조사 항목은 다문화 수용성 3개 차원(다양성, 관계성, 보편성) 및 인지, 정서, 행동적 요소를 반영하는 총 8개의 하위 요소, 34개 문항으로 구성하였다.

다문화 수용성에 대한 다중 회귀 분석 결과, 사회과 협동학습이 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이라는 본 연구의 주 가설은 채택되었다. 또, 하위 차원인 다양성, 관계성, 보편성 각 차원에 대한 사회과 협동학습의 유의미한 영향력이 검증되어 하위 가설도 모두 채택되었다. 이러한 연구 결과를 통하여 사회과 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적인 수업 방법임을 확인하였다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 본 연구는 교육과정 내에서 쉽게 적용할 수 있는 실천적 다문화교육 방법을 제시하였다. 전통적인 강의식 수업이 학생들의 다문화 수용성 함양에 효과적이지 않다는 것은 교수학습방법의 변화가 필요함을 의미한다. 협동학습은 현행 교육과정과 교과서를 통하여 충분히 실현할 수 있는 실용적이면서도 효과적인 교수학습방법이다.

둘째, 다문화 교육의 대상을 소수집단에 한정하지 않고, 일반 학생을 위한 교육으로 확대하였다. 본 연구는 일반 학생, 즉 주류집단을 대상으

로 교육을 실시하여 우리 사회를 구성하는 다양한 집단들이 서로 이해의 폭을 넓히고, 사회에서 다양한 문화가 공존할 수 있다는 인식을 지니도록 하였다.

셋째, 다문화 교육 내용 요소를 선정함에 있어 다문화 인권 요소를 다루고자 하였다. 민주 시민 양성을 목표로 하는 사회과 교육에서는 다문화 수업을 실시할 때 다양한 문화에 대한 소개로 그쳐서는 안 된다는 문제의식을 바탕으로 수업의 성취 기준과 내용 요소를 선정하였다. 그리하여 학생들이 다양한 배경을 지닌 사람들의 문화 정체성을 이해하고, 다문화 배경을 가진 소수자들의 인권에 대해서도 생각해 볼 수 있도록 하였다.

주요어 : 협동학습, 다문화 수용성, 다문화 교육, 다문화수업
학 번 : 2015-23046

목 차

표 목 차

그 림 목 차

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

단일 민족 국가로서 한 핏줄, 한민족을 강조했던 지난날과 달리, 대한민국은 현재 이주노동자, 이주민여성, 북한 이탈 주민 등의 증가로 인구학적 구성이 변하였다. 그 결과 인종, 성, 민족, 종교 등 여러 집단이 지닌 문화가 공존하는 다문화사회가 도래하였다. 특히 노동, 국제결혼, 이민, 유학 등 다양한 이유로 인한 이주민의 증가와 함께 한국의 생산인구 감소 및 저출산·고령화 사회로의 전환이 맞물리면서 한국 사회에서 다문화가정의 비율은 더욱 빨리 증가할 것으로 예상된다.

이러한 변화가 지속되면서 다문화 지원 정책을 비롯하여 다문화 교육, 다문화 역량 함양 등 우리 사회에서 다양한 문화를 지닌 소수집단을 인정하고자 하는 노력이 지속되고 있지만, 한편으로는 이주민, 다문화 정책 등에 반대를 표하는 '반다문화 정서'를 지닌 사람들 또한 늘어나고 있다. 과거에는 주로 인터넷상에서만 실체 없이 존재했던 이러한 정서는 이제 반다문화적 담론으로까지 형성되어 우리 사회가 당면한 주요한 쟁점으로 논의되기에 이르렀다. 다문화인에 대한 적극적인 지원 정책은 역차별 논란을 불러오고 있고(박성혁·곽한영, 2009), 반다문화적 정서의 원인으로 외국인 범죄, 다민족·다인종으로 인한 테러의 위협 증가와 그로 인한 국가 안보의 위협, 값싼 외국인 노동력으로 인한 재벌의 서민 착취구조의 지속, 자기 비하의식 및 지적 사대주의의 만연 등이 제시되고 있다(강진구, 2014).

다문화사회에서는 국가 간 경계가 허물어지고 전 세계의 상호협력이 강조된다. 따라서 이방인에 대한 무조건적 거부와 혐오의 형태로 나타나고 있는 제노포비아(Xenophobia) 현상을 극복하고 건전한 논의 속에서 다문화사회의 화합을 이루고자 하는 노력이 필요하다.

다문화적 변화를 겪고 있는 한국 사회에서는 교육에 있어 두 가지 과

제가 제기되는데, 첫째는 사회적으로 새로운 교육 소외 계층으로 부각되고 있는 다문화 가정 자녀들의 적응 문제이고, 둘째는 기존의 다수 집단 학생들이 다른 문화에 대해 개방적이고 관용적인 태도를 육성할 수 있도록 하는 시민교육의 문제이다(차경수·모경환, 2017). 이것은 다문화 교육을 통하여 학생들이 자신과 다른 문화에 대해서도 차별과 편견 없이 수용하고, 다른 문화에 대해 동등하게 인정하며 상호 공존할 수 있어야 함을 의미한다. 즉, 다수 집단을 대상으로 한 다문화 교육을 통해 이루고자 하는 목표는 다문화 수용성을 기르는 것이라고 볼 수 있다. 요컨대, 학교 교육 현장에서는 다문화사회를 이해하는 데 필요한 지식을 제공하고 평등과 상대주의적 태도의 가치를 교육하며 부정적 편견을 제거하고 차이와 다양성에 대한 긍정적인 태도를 가르치는 등 학생들의 다문화 수용성을 함양하기 위해 노력해야 한다.

다문화사회 진입 단계에 있는 우리나라는 교육적 측면에서 아직 동화주의적 접근법 수준에 머물러 있다. 다문화 수용성 함양에 효과적인 교수·학습 방법을 구안하고 그것을 활용하여 효과적인 다문화 교육을 실천한다면 '학생들이 사회계층, 민족, 인종적 배경이나 성별에 따른 차별 없이 모두 평등한 교육 기회를 경험할 수 있도록 교육과정과 교육 제도를 개선하고자 하는'(Banks, 2014) 진정한 의미의 다문화 교육 목표를 실현할 수 있을 것이다.

Bennett(1993)에 의하면 다문화 수용성은 생득적인 것이 아니라 역동성을 띠는 개념으로, 각 개인은 훈련을 통해 다음 단계로의 도약이 가능하다. 그리고 다문화 교육 경험이 있거나 다문화 활동 참여 경험이 있는 학생의 경우 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났다.

학생들의 다문화 수용성은 교육을 통해 증진 가능함에도 불구하고, 다문화 수용성과 관련한 선행 연구들은 교수·학습 방법을 제시하기보다는 주로 다문화 수용성의 영향 요인을 밝히는 데 더 주력하고 있다. 이제는 현상을 진단하고 원인을 밝히는 데서 더 나아가 다문화 수용성 함양에 긍정적인 영향을 주는 요인들을 토대로 효과적인 수업 방법을 구안하고자 하는 실제적인 노력이 필요하다.

Allport(1954)의 접촉 가설에 의하면 적대적인 집단 구성원들 사이에서의 상호작용은 편견과 적대감을 줄여준다. 교실 상황에서 구성원들의 상호작용은 교사 한 명 대 학생 다수의 상황보다는 학생들로 구성된 소집단 활동에서 훨씬 활발하게 일어난다. 이러한 접촉 가설을 가장 잘 실현해주는 교육 방법이 바로 협동학습이다.

Allport(1954)나 Pettigrew(1998) 등의 주장에 따르면 접촉의 양이 증가하더라도 동등한 지위를 갖지 못하거나, 상대의 정체성에 대해 인정하지 못하거나, 상호의존적인 목표설정이 어렵거나, 그 목표가 공동의 유인가를 지니지 못할 때에는 다문화 수용성의 향상을 기대하기 어렵다(안상수 외, 2012). 반면 협동학습 상황에서는 각각의 구성원들이 동등하게 과제를 부여받아 개별책무성이 부여되고, 대면적 상호작용을 통해 서로 밀접하게 교류하게 되며, 구성원 사이의 긍정적 상호의존성이 부여된다. 이외에도 개인의 목표 달성이 집단의 공동목표 달성과 밀접하게 연관되므로 집단목표를 추구하게 된다. 따라서 협동학습은 다문화 수용성 함양을 위한 유의미한 방법이 될 수 있다.

서구 사회에서는 일찍이 인종 간 갈등 해소와 편견 감소를 위해 협동학습에 주목하였으며 그 효과를 검증하였다. 국내에서도 다수의 선행 연구가 진행되어 협동학습의 인지적·정의적 측면의 효과를 밝히고자 하였으나 다문화적 상황에 적용하고자 하는 시도는 적었다. 이러한 차이는 곧 서구 사회와 한국 사회가 처한 상황과 환경의 차이로 보인다. 서구 사회는 학교와 사회에 다양한 인종이 존재하여 협동학습에서 직접적인 접촉이 일어나는 경우를 가정하고 있는 반면, 한국 사회는 다문화사회로 변해가는 과도기에 있기 때문에 협동학습을 위한 집단 구성 시 항상 다문화 학생이 포함되는 것을 전제로 하기는 어렵다. 그러나 '다문화'라는 개념은 인종이나 민족의 다양성만을 의미하는 것이 아니라, 정신적 능력, 신체적 능력, 성별, 민족성, 인종, 언어, 종교, 계급, 성적 취향, 나이 등 다차원적 개념의 다양성을 의미한다(Gollnic & Chinn, 2009). 따라서 협동학습의 소집단 구성 시 이러한 다양성을 반영하여 이질적으로 구성한다면 학생들 사이를 돈독하게 하고 관계를 개선하는 데 효과가 있을 것

으로 추측할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 사회과 다문화 교육에서 학습자의 다문화 수용성을 함양할 수 있는 효과적인 교수학습 방법으로 협동학습을 제안하고자 한다. 이를 위해 협동학습 모형 중 집단 내 구성원 간의 관계 개선에 효과적이라고 알려진 JigsawⅡ모형을 적용하여 사회과 수업을 구성하였다. 이어서 사회과 협동학습이 다문화 수용성에 미치는 영향을 전통적인 강의식 수업의 효과와 비교하여 살펴보고, 다문화 수용성의 하위 요소인 다양성, 관계성, 보편성 중 특히 어떤 영역에 효과적인지 검증하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적은 사회과 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성에 미치는 교육적 효과를 확인하는 데 있다. 이러한 목적에 따라 구성된 본 연구의 연구 문제를 다음과 같이 설정하였다

□ 연구 문제 : 사회과 협동학습은 강의식 수업에 비해 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적인가?

본 연구는 설정된 연구 문제를 해결하기 위해 먼저 다문화 교육의 의미와 목표를 살펴보고, 다문화 교육의 목표를 이루기 위한 방법으로서 다문화 수용성을 제시하였다. 선행 연구를 통해 다문화 수용성의 개념과 구성요소를 고찰하고 다문화 수용성과 다문화 수업을 관련지어 살펴보았다. 그리고 다문화 수용성을 함양하기 위한 방법으로 협동학습을 제안하고, 사회과 협동학습의 개념, 특징, 모형 등을 살펴보았다. 이어서 사회과 협동학습과 다문화 수용성의 관계를 밝히고, 선행 연구를 고찰하였다. 이론과 선행 연구의 검토를 바탕으로 연구 가설을 도출하고, 사회과 협동학습이 개별·경쟁 구조의 강의식 수업과 비교하여 초등학생의 다문화 수용성 함양에 더 효과적인지 실증적으로 확인해 보고자 하였다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 다문화 교육의 대상을 다문화가정 자녀에서 일반 학생으로 확대하였다. 다문화사회에 대응하기 위한 교육을 소수집단 대상으로만 실시한다면 이는 소수집단을 주류집단에 적응시키고 동화시키기 위한 방향으로 흐를 수밖에 없다. 본 연구는 대다수의 학생, 즉 주류집단을 대상으로 교육을 실시하여 우리 사회를 구성하는 다양한 집단들이 서로 이해의 폭을 넓히고, 사회에서 다양한 문화가 공존할 수 있다는 인식을 지니도록 하였다.

둘째, 다문화 교육에서 협동학습의 유용성을 제시하였다. 다인종 교실 환경을 지니고 있는 서구 사회에서 편견을 해소하기 위한 방법으로 활용되었던 협동학습이 한국 사회의 다문화 교육에서도 유용한 방법이 될 수 있음을 제시하였다.

셋째, 사회과 수업에서 다문화 수용성을 향상할 수 있는 실질적인 방안을 제시하였다. 사회과에서 다문화 교육 내용을 다룰 때 협동학습이 효과적인 교수학습 방법이 될 수 있음을 제시하였다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다.

첫째, 본 연구는 유사 실험 연구로 실험 대상 선정에 있어 무선할당으로 표집하지 못하였다. 그리고 집단 구성을 기존의 학급 편성에 따라 구성하였다. 이에 선행 연구 검토를 통해 다문화 수용성에 영향을 줄 수 있는 요인을 통제 변인으로 설정하여 내적 타당도를 증대하고자 하였다.

둘째, 연구 대상이 서울특별시의 초등학교 5학년 학생들로 한정되어 있어 연구의 결과를 다른 학년이나 학교급 및 다른 지역으로 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 본 연구의 일반화를 위해서는 후속 연구를 통한 추가적인 검증이 요구된다.

셋째, 다문화 수용성 사전 설문지와 사후 설문지의 문항 구성이 같아 연구 참여자들에게 연습 효과가 작용할 수 있다. 이를 최소화하기 위해 사전 검사와 사후 검사 문항의 순서를 다르게 배치하고, 글씨체도 수정

하는 등 검사 반복이나 피험자의 내적 성숙, 시간의 흐름에 따른 일시적인 현상으로 나타날 수 있는 한계를 방지하고자 하였다. 또한 연구 참여자들의 부주의에 대해 환기하고 무비판적 순응 행태를 완화하기 위해 문항의 언어 극성(linguistic polarity)을 반대로 하는 역코딩의 방법을 일부 문항에 적용하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화 교육과 다문화 수용성

1) 다문화 교육의 의미와 목표

다문화 교육은 학생들이 인종, 민족, 문화, 사회 계층, 성별, 종교, 이념 등의 다양성을 평등하게 받아들이고, 편견과 갈등 없이 다른 문화를 이해하고 수용하며 교류하도록 돕고자 하는 가치를 담고 있다. 학자들마다 다문화 교육에 대해 내린 정의가 조금씩 차이를 보이는데, 그 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 Banks(2014)는 다문화 교육이란 "사회계층이나 민족, 인종, 민족, 성 등에 있어 다양한 배경을 지닌 모든 학생들이 평등한 교육 기회를 경험할 수 있도록 교육과정과 교육 제도를 개선하고자 하는 교육 개혁 운동"이라고 정의하였다. Grant(1993)는 다문화 교육을 "자유, 정의, 공평, 평등, 인간 존중의 철학적 사고에 기초한 개념"으로, 모든 학생들이 사회의 일원으로서 구조적으로 평등하게 일할 수 있도록 준비시키는 과정이라고 보았다(장인실, 2006에서 재인용). Bennet(2007)은 다문화 교육의 구성요소를 평등교수법, 교육과정의 개혁, 다문화적 역량, 사회정의를 지향하는 교육 네 가지로 나누었다. 그리고 다문화 교육은 평등교육이라는 목표 실현을 위해 교육과정 개혁을 통하여 소수집단과 주류집단에 관계없이 모든 사람이 다문화적 역량을 길러 사회정의를 실현할 수 있도록 하는 교육이라 정의하였다. Gollnic & Chinn(2009)은 다문화 교육에 대해 학생의 다양성과 교육에서의 평등을 통합한 개념으로 보고, "학교에서 문화적 차이를 통합하고 평등과 사회정의를 제공하는 교육전략으로, 학습과정에서 다양성을 긍정적으로 이용하는 방식"으로 정의하였다.

이렇듯 다문화 교육이라는 개념 정의에 있어 학자들마다 다소 차이는 있지만 모든 학생들에게 평등한 교육의 기회를 제공해야 한다는 점에는

합의점을 찾고 있다.

Banks(2014)는 다원화된 사회에서 학생들이 교육을 통해 자신이 속한 가정 및 지역사회의 문화를 긍정적으로 이해할 수 있도록 도우며, 또 문화적 한계로부터 벗어날 수 있도록 도와주어야 한다고 보고 다문화 교육의 목표를 여섯 가지로 제시하였다. 첫 번째 목표는 '자기 이해'의 차원으로, 다른 문화의 관점으로 자신의 문화를 조명하게 함으로써 자기 이해를 증진시키는 것이다. 두 번째 목표는 주류집단 학생들이 자신들의 문화에 대해서만 학습하도록 하는 것에서 벗어나 문화적, 민족적, 언어적 대안을 가르치는 것이다. 이는 주류집단인 백인 학생들에게 소수 민족 출신 미국인들도 자신들과 비슷한 가치관을 공유하고 있다는 것을 알게 하는 것과 관련된다. 세 번째 목표는 모든 학생들이 자문화, 주류문화, 타문화가 공존하는 사회, 즉 다문화사회에서 살아가는 데 필요한 지식, 기능, 태도를 육성하도록 하는 것이다. 이는 주류집단 입장에서는 소수집단의 독특함과 다양성을 배운다면, 소수집단의 입장에서는 자신이 속한 지역사회의 정체성을 유지하면서도 주류 사회의 표준 언어를 익히는 것과 관련된다. 네 번째 목표는 소수 민족, 소수 인종 집단이 인종적, 문화적, 신체적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시키는 것이다. 소수 민족 집단은 주류 사회로의 소속감을 위하여 자신의 기본적 정체성을 거부하게 되고, 결과적으로는 민족 문화와 주류 문화 모두로부터 소외되는 주변성을 겪게 된다. 하지만 완전한 자아실현은 자신의 기본적 정체성을 거부하지 않을 때 비로소 가능해지며, 개인이 민족 집단과 국민 국가에 대한 충성심을 동시에 유지하는 것은 불가능한 일이 아니다. 다섯 번째 목표는 기능 목표와 관련된 것으로, 글로벌 과학기술사회에서 살아가는 데 필요한 읽기, 쓰기, 수리 능력을 습득할 수 있도록 돕는 데 있다. 여섯 번째 목표는 동화주의적 개념에 반하는 목표로, 다양한 인종, 종교, 언어, 문화 등에서 다양한 배경을 지닌 학생들이 자신이 속해 있는 문화 공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 전 지구적 공동체에서 제구실을 하는 데 필요한 지식, 기능 및 태도를 습득하도록 돕는 것이다.

이상의 내용을 종합하여 보면, 다문화 교육의 목표는 소수집단의 학생

들이 자신의 민족 정체성을 유지하면서 다문화사회의 구성원으로서 제구실을 할 수 있도록 돕고, 다수 집단의 학생들은 타 문화를 비롯한 다양한 문화에 대해 이해의 폭을 넓히고 상호 이해와 존중을 바탕으로 다문화사회 구성원으로서의 시민성을 함양하는 데 있다.

다문화적 변화를 겪고 있는 한국사회에서도 두 가지의 교육적 과제가 제기되는데, 첫째는 사회적으로 새로운 교육 소외 계층으로 부각되고 있는 다문화 가정 자녀들의 적응 문제이고, 둘째는 기존의 다수 집단 학생들이 다른 문화에 대해 개방적이고 관용적인 태도를 육성할 수 있도록 하는 시민교육의 필요성 문제이다(차경수·모경환, 2017). 이것은 다문화 교육을 통해서 학생들이 자신과 다른 문화를 차별과 편견 없이 수용하고 동등하게 인정하며 공존할 수 있어야 함을 의미한다. 즉, 다수 집단을 대상으로 다문화 교육을 실시하여 이루고자 하는 목표는 다문화 수용성을 기르는 것이라고 볼 수 있다.

Bennett(2007)은 다문화 교육의 중요한 목적이 “편견과 인종차별을 줄여서 인종 간 관계를 개선하는 것”이라고 보았다. 그리고 다문화 교육과정에 철학적 기초를 제공해주는 핵심적 가치를 네 가지로 제시하였다. 첫째는 문화적 다양성을 수용하고 인정하는 것이고, 둘째는 인간의 존엄성과 보편적 인권을 존중하는 것이며, 셋째는 세계 공동체에 대해 책임의식을 지니는 것이고, 넷째는 지구상에 존재하는 모든 사람들을 존중하는 것이다. 다문화 교육의 핵심적인 가치들을 고려하는 것은 다문화 교육을 실시함에 있어 교사들이 교수 학습에 대한 목적을 보다 뚜렷하게 설정할 수 있도록 도와준다(Bennett, 2007: 34-37). 이러한 핵심적 가치를 고려하였을 때 교사는 학생들이 다원주의적 인식을 바탕으로 자신과 다른 인종, 민족 등에 대해 고정관념을 타파하고 다양한 문화적 가치들을 수용할 수 있도록 도와야 한다. 즉, 교육과정의 실행에 있어서도 학생들이 올바른 다문화 시민으로 성장하도록 도우려면 다문화 수용성을 함양할 수 있는 교육 내용으로 구성해야 한다.

2) 다문화 수용성의 개념과 구성요소

다문화 수용성은 어느 범위까지를 수용의 대상으로 보는가, 다문화사회에 대한 수용을 의미하는 것인가, 아니면 주류집단의 입장에서 소수집단에 대한 수용 정도를 의미하는 것인가 등 그 범주와 기준에 따라 학자마다 다양한 의견이 존재한다. 따라서 먼저 다문화 수용성을 정의한 선행 연구들을 살펴보기로 한다.

캐나다인의 다문화적 태도를 조사한 Berry & Kalin(1995)의 연구에서는 다문화사회로의 진전을 위하여 필요한 요소를 다음과 같이 네 가지로 제시하였다. 첫 번째 요소는 문화적 다양성을 사회의 귀중한 자원으로 인식하고, 다문화 관련 정책의 다양한 양상과 결과에 대해 수용하는 등 보다 포괄적으로 다문화주의를 지지하는 것이다. 두 번째 요소는 타 인종 및 타 문화권에 대한 편견이나 차별의 정도가 낮아야 한다는 점이다. 세 번째 요소는 다양한 인종과 다양한 민족적 배경을 지닌 사회 구성원들 간에 긍정적인 태도를 지니고 있어야 한다. 네 번째 요소는 주류집단 사회에 대한 애착으로, 단 이는 민족 집단에 대한 폄하 없이 이루어져야 한다. 그리고 이것은 다인종, 다민족으로 구성된 캐나다 사회에서 다수집단의 소수집단에 대한 포용만을 의미하기 보다는 다문화사회에 대한 포괄적인 의미의 수용을 뜻하는 것으로 볼 수 있다.

윤인진·송영호(2011)는 다문화 수용성이란 다문화주의적 관점으로 볼 때 우리와 다른 문화에 대해 존중하고 인정하는 다문화 지향적 태도, 자신이 속한 문화만이 가치 있고 옳다고 생각하지 않는 열린 사고, 이주민들에 대해 경쟁의 대상이 아니라 다문화사회를 구성하는 일원으로 인식하고 공존의 대상으로 인정하는 태도 등을 의미하는 개념이라 보았다. 즉, 다문화사회로의 변화에 대한 태도와 이주자에 대해 취하는 태도로 이해할 수 있다고 하였다. 황정미 외(2007)는 보다 폭넓은 의미로서 다민족·다문화 지향성이라는 단어를 통하여 다문화 수용성을 정의하였다. 이는 구체적으로 “다문화사회로의 변화를 긍정적으로 받아들이고 다양한 인종과 민족이 공존하는 것에 대한 사회적 가치를 지지하는 태도”를 의

미한다(황정미, 2007: 49). 이상의 연구를 종합해 보면 다문화 수용성은 고정관념과 편견에서 벗어나 다문화사회로의 변화를 수용하고, 소수집단에 대해 경쟁 또는 동화의 대상으로 보는 것이 아니라 그 자체로 존중하고 받아들이는 태도를 의미한다고 볼 수 있다.

Hammer, Bennett, & Wiseman(2003)은 Bennet(1986, 1993)의 연구에서 제안된 다문화 감수성 발달 모델(Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS)을 바탕으로 이를 측정하기 위한 도구(Intercultural Development Inventory: IDI)를 개발하였다. IDI는 문화적 차이와 관련된 '문화 간 감수성'과 문화적으로 적합한 방법으로 사유하고 행동할 수 있는 능력을 의미하는 '다문화 역량'으로 구성된다. IDI는 마음가짐과 행동기술을 모두 포함하는 개념으로, 자기 문화에서 적절한 행동과 타 문화에서 적절한 대안적인 행동들을 모두 포함하는 폭넓은 생활양식이라고 보았다. 즉, 다문화 수용성은 소수집단을 받아들이고자 하는 태도 뿐 아니라 행동적 요소까지도 포함하는 개념이라고 본 것이다.

Giles와 Shearman(1982)은 한 사회 내에서의 문화적 다양성에 대한 수용은 타인에 대한 일반적인 받아들임, 새로운 생각에 대한 개방성, 자아의 수용과 더불어 문화적으로 다른 집단 노출되는 것을 기반으로 한다고 보았다. 그리고 다문화 태도를 측정하기 위해 가족 및 친구의 다양성, 타인종 또는 타민족 학생과 함께 일상적·개인적 활동을 하는 것에 대한 사회적 거리감, 특정 집단에 대한 생각을 묻는 질문과 더불어 소속 학교나 이웃의 인종/민족 구성 비율을 확인하는 설문지를 구안하였다.

Giles & Shearman(1982)의 개념 정의를 바탕으로 한국적 맥락에 맞는 설문지를 구안한 박혜숙·원미순(2010)의 연구에서는 다문화 수용성을 인지·태도적 차원과 행동적 차원으로 구분하였다. 그 구성 요소로는 타 문화에 대해 관심을 갖고 이해하는 것, 타 문화에 대한 존중, 어려움에 처해 있는 타인에 대해 그의 배경과 상관없이 도와줄 수 있는 태도, 타 문화인에 대한 동료 의식, 문화나 생활양식이 다른 사람들과의 생활 가능성 등이 있다.

나아가 김미진·정옥분(2010)은 다문화 수용성을 인지적, 행동적 차원

뿐 아니라 정서적 차원도 포함하는 개념으로 보았다. 이들은 다문화 수용성을 학생들이 다문화사회의 일원으로 살아가기 위해 필요한 적응능력이라 정의하였다. 그리고 한국 사회에 적절히 적용될 수 있는 다문화 수용성 척도를 개발하는 과정에서 그 구성요소를 인지·정서·행동을 포함하는 다차원적 개념으로 제시하였다. 먼저 인지적 측면으로는 문화와 외모가 다르다는 사실을 인식하고 존중하는 태도를 의미하는 '다문화 인식', 다문화가정에 대한 편견이나 고정관념 없이 나와 같은 한국인으로 받아들이는 열린 태도를 의미하는 '다문화 개방성'을 제시하였다. 다음으로 정서적 측면으로는 '다문화 공감'을 제시하였는데, 이는 다문화 가정 아동의 입장이나 생각, 행동에 공감하는 것을 의미한다. 마지막으로 행동적 측면은 '다문화 관계형성 능력'을 제시하였는데 이것은 일반 가정 아동이 다문화 가정 자녀와 상호작용하는 과정과 관계된 것으로 관계 형성 시 적극적인 자세를 취하는지를 의미한다. 김미진·정옥분(2010)의 연구는 서구 사회와 비교하여 굉장히 빠른 속도로 다문화사회로 진입한 한국의 문화적 맥락에 적합한 다문화 수용성 구성 요인을 밝혔다는 데 의미가 있다. 다만 수용의 대상을 외국인 노동자, 북한 이탈 주민 등 다문화사회를 구성하는 여러 집단이 아니라, '다문화가정 자녀'만으로 한정 지은 한계가 있다.

한편, 한국여성정책연구원에서는 한국 사회의 특성을 반영한 한국인의 다문화 수용 수준을 진단할 수 있는 도구로 다문화수용성진단도구(KMCI)를 개발하였다. 민무숙 외(2010)는 다문화 수용성을 "자기와 다른 구성원이나 문화에 대하여 집단에 따른 편견을 갖지 않고, 자신의 문화와 상호 동등하게 인정하며, 그들과 공존하고 조화로운 관계를 설정하기 위하여 협력하고자 하는 태도"로 정의하였다. 그리고 초기 연구에서는 다문화 수용성의 구성요소를 Berry의 문화적응이론을 바탕으로 다양성과 관계성 두 축으로 나누었다. 먼저 Berry 등의 이론에서 첫 번째 차원은 자신이 속한 집단의 문화와 유산 및 정체성 유지와 관련되고, 두 번째 차원은 집단 간의 관계를 추구하는 것과 관련된다(Berry et al., 2002). 이를 바탕으로 민무숙 외(2010)의 연구에서는 첫 번째 차원에 대

해 내집단 문화와 더불어 외집단 문화의 다양성을 인정하는지의 차원으로 보아 다양성 축으로 규정하였고, 두 번째 차원에 대해 내집단과 외집단 간의 관계 형성 차원으로 보아 관계성 축으로 규정하였다.

안상수 외(2012)는 후속 연구에서 다양성과 관계성의 두 가지 축에 보편성 차원을 추가하였는데, 이는 한국적 특수성을 반영하여 한국인이 외부세계에 대한 일관된 기준의 보편적 태도와 신념을 지니고 있는지를 측정하기 위해 고안된 틀이다. 한국적 특수성이란 한국인이 외국인을 바라볼 때 출신 국가의 경제나 문화 수준에 따라 차별적으로 대하는 경향을 보이는 것을 의미한다. 따라서 보편성 차원을 통해 이주민의 출신 지역 등에 따른 등급화나 차별화를 초월하여 보다 상위의 도덕적 규범에 따라 모두가 공통된 세계 시민 구성원임을 받아들일 수 있는지를 측정하였다. 이를 통해 Berry의 개념틀을 한국인들에게 그대로 적용했을 때 따르는 한계를 극복하고자 하였다. 그리하여 다문화 수용성을 다양성, 관계성, 보편성 세 개의 차원으로 구분하고, 각 차원마다 인지, 정서, 행동적 요소를 기반으로 하는 8개의 하위 개념으로 구분하였다. 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

먼저 다양성 차원은 타 집단의 문화와 유산 및 정체성 등의 가치를 우리 문화와 동등하게 인정할 수 있는지와 관련된 차원이다. 다양성 차원의 하위영역에는 '문화개방성', '국민정체성', '고정관념 및 차별' 요소가 있는데, 이는 다양한 문화적 가치를 받아들이고 인정하며, 외집단을 차별이나 고정관념의 대상으로 삼지 않고, 내집단의 정체성 유지를 위한 규준을 엄격하게 적용하지 않는 태도와 관련된다.

관계성 차원은 내 집단 구성원이 외집단에 대하여 얼마나 가까운 관계를 맺고자 하는지에 관련된 개념으로 실제적인 관계 형성에 미치는 영향을 측정한다. 관계성 차원의 하위영역에는 '일방적 동화기대', '거부·회피 정서', '상호교류행동 의지'가 있다. 이는 이주민과 가깝게 지내더라도 편파적 태도는 유지하면서 이주민의 일방적 동화를 시키려고 하는 경향이 있는지, 아니면 적극적 통합의 관계를 맺고자 하는지를 드러내는 것에 목적이 있다.

보편성 차원은 이주민 집단에 대한 수용 또는 그들의 문화적 가치를 인정함에 있어 출신 지역이나 인종적 배경에 따라 이중적 잣대를 세우지 않는 것과 관련된다. 외집단에 대한 등급화, 차별화 등 경계 짓기를 초월하여 상위의 도덕적 규범에 따라 문화적, 지역적, 종교적, 인종적 차이를 받아들일 수 있는지, 그리고 모두가 공통된 세계의 구성원임을 받아들일 수 있는지와 관련된 개념이다. 하위영역은 '이중적 평가', '세계시민행동의지'로 구성되어 있는데 이것은 외부 세계에 대한 등급화와 차별화의 경향을 드러냄으로써 한국인이 이주민을 바라볼 때 일관된 기준의 보편적 태도와 신념을 보이는가를 나타낸다.

3) 다문화 수용성과 다문화수업

1960년대 미국의 시민권 운동을 계기로 대두된 다문화 교육은 문화적 다양성에 대한 상반된 시각에 의해 지금까지 끊임없는 논쟁의 대상이 되고 있다. 그 가운데 동화주의와 다문화주의의 대립은 그 논쟁의 주요한 부분이 될 것이다. 동화주의적 입장에서는 문화적 다양성이 국민적 일체감을 저해한다고 본다. 따라서 교육의 목적은 용광로(melting pot)와 같이 소수문화가 지배문화에 동화되는 것에 있다. 반면 다문화주의적 입장에서는 한 사회의 문화적 다양성은 자유, 정의, 평등의 실현을 위한 국가적 대처와 노력을 증가시켜 국가를 더욱 발전시킨다는 관점을 취한다. 이 입장에서 교육은 샐러드 그릇(salad bowl)과 같이 다양한 문화들이 가지고 있는 상대적인 가치들을 인정하면서 자문화의 전통과 가치에 대해 비판적 성찰을 해나가도록 가르쳐야 한다고 본다(차경수·모경환, 2017).

그런데 이주민을 대상으로 한 동화주의적 접근법은 이주자들이 자기 자신의 문화적 정체성을 잃은 채 주류집단에 융해되게 하였고, 인종 차별과 관련된 갈등이 더욱 심해져 사회의 통합을 어렵게 하였다(박성혁·곽한영, 2009). 이에 따라 '다원주의적인 다문화 교육 접근법'이 문화적 인종적 다양성을 수용하는 데 있어 차별과 편견 등의 불평등 요소를 배

제할 수 있는 접근법으로 두각을 나타냈다. 따라서 다원주의적인 입장에서의 다문화 수용 교육이 다문화 교육에서 가장 효과적인 방향으로 인식되고 있는 추세이다(정석원·정진철, 2012).

Banks(2014)는 교육과정에 다문화적 내용을 통합하기 위한 접근법을 네 단계로 제시하였다. 제1수준은 기여적 접근법(contributions approach)으로 영웅, 공휴일(명절), 개별적인 문화적 요소 등을 중심으로 접근하는 방법이다. 이 접근법은 소수집단이 주류사회에 기여한 점을 부각시켜 그들의 자긍심을 길러주고자 하며, 다양한 집단에 대한 지식이 없어도 실행할 수 있는 장점이 있다. 하지만 민족 문화에 대해 피상적으로 이해할 수 있다는 단점을 지니며, 소수집단이 경험하는 인종주의, 불평등, 억압 등 사회구조적인 문제에 대해서는 간과한다.

제2수준은 부가적 접근법(addictive approach)으로 교육과정 기본 구조의 변화 없이 민족적·문화적 내용, 개념, 관점을 교육과정에 추가하는 단계이다. 부가적 접근법은 현재의 교육과정에 자연스럽게 통합해서 가르칠 수 있다는 장점이 있지만, 학생들이 다양한 관점에서 소수집단의 문제를 파악할 수 없으며 소수집단의 문화가 주류 문화와 융합되지 못한다는 관념을 고착화하는 경향이 있다.

제3수준은 변혁적 접근법(transformation approach)으로 교육과정의 구조적 변화를 통해 학생들이 다양한 문화 및 민족 집단의 관점에서 개념, 이슈, 사건, 주제를 조망해볼 수 있도록 한다. 이 접근은 사회가 다양한 문화, 인종, 종교의 상호작용과 통합을 통해 형성되었다고 보고, 소수집단을 예외적 측면으로 파악하는 것이 아니라 필수적인 부분으로 수용하여 교육과정을 구성하게 된다. 이 단계에서는 학생들이 보다 균형적인 관점에서 주류 문화와 소수 문화를 바라볼 수 있게 하며, 소수집단 학생들도 자신의 문화, 신화, 관점을 학교 교육과정에서 경험할 수 있도록 돕는다.

제4수준은 사회적 행동 접근법(social action approach)으로, 변혁적 접근법의 요소에 실천과 행동의 문제를 추가하여 지식뿐 아니라 실천적 측면의 중요성을 부각하는 단계이다. 학생들이 중요한 사회 문제들에 대해

의사결정을 내리고, 문제를 해결하기 위해 행동을 취하는 단계로, 인지적 측면 뿐 아니라 실천적인 측면이 부각된다. 이 접근법은 학생들의 비판의식, 의사결정력, 사회변화를 추구하는 태도를 육성하는 데 목적이 있다.

종합하여 보면 기여적 접근법과 부가적 접근법은 다른 문화를 가진 사람의 행동을 설명할 때 주류 문화의 가치를 고수한다. 하지만 변혁적 접근법과 사회적 행동 접근법은 주류 문화의 규정과 가치를 벗어나 각자의 문화를 존중하는 수준의 접근법이다(Banks, 2014; 차경수·모경환, 2017; 장인실 외, 2012).

다문화 교육을 통해 학생들의 다문화 수용성을 함양하기 위해서는 3, 4수준의 원리를 적용하여야 한다. 학생들이 단순히 다른 문화에 대해 이해하도록 구성하는 것은 1, 2수준에 머무르며 주류집단의 관점에서 소수집단을 바라보게 한다. 다문화 수용성의 함양을 위해서는 학생들이 문화 다양성을 존중하고 다양한 관점에서 개념이나 이슈, 사건들을 비판적으로 바라보도록 해야 한다. 또 사회의 변화를 추구하는 태도를 지니도록 하고, 나아가 실천적인 행동으로까지 이어질 수 있도록 해야 한다.

다문화 교육의 본질은 평등과 인간존중의 가치를 통해 학생들이 민주시민이 되도록 교육하는 데 있다. 사회과교육은 다문화적 사회현상을 직접적이고 구체적으로 다룸으로써 다문화 교육의 실현에 직접적으로 기여한다(모경환·임정수, 2011). 따라서 사회 교과목에서 다문화 수업을 효과적으로 진행하기 위한 방안에 대한 논의가 필요하다. 사회과교육에서 다문화 교육은 일차적으로 소수집단인 다문화 가정 구성원들에 대한 적응교육의 성격을 띠게 되지만, 그보다 더 중요한 것은 다문화사회를 맞이하는 기존 사회구성원들에 대한 교육으로 확장하는 것이다(박성혁·곽한영, 2008). 다음 장에서는 교육 대상의 확장 차원에서 주류집단 학생들의 다문화사회 및 구성원에 대한 수용을 효과적으로 함양하기 위한 방법으로 사회과 협동학습을 제안하고 이를 고찰해보고자 한다.

2. 사회과의 협동학습

1) 협동학습의 개념과 특징

협동학습이란 학생들이 서로 도우며 공부할 때 더 잘 학습할 수 있다는 신념으로부터 비롯된 집단학습과정으로(강홍숙·강만철, 2006), 특정 조건에서 인지적, 정의적 목표를 달성하기 위해 설계된 소집단을 이용하는 학습이다. 소집단은 대개 4~5명의 학생들로 구성되며 활동 과정에서 경쟁하는 것이 아니라 공동의 목표 달성을 위해 서로 협력하고 함께 학습한다. 협동학습은 소집단으로 활동하는 교수학습방법뿐만 아니라, 모형, 기법, 학습 구조 등을 아우르는 개념으로 광범위하게 사용된다.

일반적으로 수업모형을 학습 결과에 대한 보상, 경쟁의 유무, 학생 수의 조직 등에 따라 구분해 보면 개인적인 경쟁이 있는 개별학습, 경쟁이 없는 개별학습, 집단 보상이 있고 서로 협동하도록 구성되어 있는 협동학습 세 가지로 구분할 수 있다(차경수·모경환, 2017). 그중 협동학습은 전통적인 소집단 학습이나 개별학습에서 야기되는 단점을 보완하고 학생들이 협력적인 상호작용하도록 돕기 위해 협동 기술과 집단보상을 추가한 방법이다. 제시된 과제를 해결하거나 학습목표에 도달하기 위해 소집단 구성원들이 공동으로 노력하여 그 목표를 달성하도록 하는 방법이다(변영계·김광휘, 2000).

협동학습은 과제 제시 방식, 보상 체계 등에 따라 다양한 모형이 개발되어 있으나, 이들의 공통적 특징은 집단 구성원 간의 긍정적인 상호작용을 최대화하여 인지적 발달을 도모하고자 한다는 점이다. Slavin(1995)은 협동학습의 중요한 특징을 다음과 같이 여섯 가지로 제시하였다. 첫째는 집단 목표(group goals)로, 이는 협동학습 내 소집단의 공동 목표를 의미한다. 둘째는 개별적 책무성(individual accountability)으로, 모든 구성원은 자신에게 부여된 책임을 다해야 함과 동시에 다른 구성원의 학습에도 도움을 주어야 함을 의미한다. 셋째는 균등한 성공기회(equal opportunity)로, 집단의 성공에 기여할 수 있는 기회가 개인의 학업 능력

과 관계없이 모두에게 부여되어야 함을 의미한다. 넷째는 집단경쟁(team competition)으로, 집단 간의 경쟁 도입을 통해 학습 동기를 촉진시키고자 하는 것이다. 다섯째는 과제 세분화(task specialization)로, 각 구성원마다 집단 과제의 부분에 대한 책임을 맡기기 위해서 개개인에게 세분화된 과제를 부여하는 것을 의미하며 이는 개별적 책무성의 향상과도 연결된다. 여섯째는 개별적 적응(adaptation to individual)로, 대부분의 협동학습 방법들이 집단 보조 수업 형태로 진행되는 것을 보완하기 위해 학생들의 개인적인 필요를 충족시킬 수 있도록 수업을 적합하게 만드는 것을 의미한다(Slavin, 1995; 강홍숙·강만철, 2006에서 재인용).

Johnson과 Johnson(2002)은 협동학습의 성공을 위해서 다음의 다섯 가지 기본 요소를 특히 강조하였다. 첫째는 '긍정적인 상호 의존성'으로, 집단 구성원들은 모두 함께 목표를 해결해 나가게 될 것이라고 믿게 하는 것이다. 구성원들은 개인의 노력이 자신의 이익일 뿐 아니라 집단 구성원 모두에게도 이익이 된다는 것을 인식하고 다른 사람의 성공을 자신의 것처럼 여기게 되는데, 이것이 바로 협동학습의 핵심이다. 둘째는 '개인적인 책임'으로 이는 앞서 Slavin(1995)이 제시한 개별적 책무성과도 일치한다. 셋째는 '상호작용을 증진'시키는 것으로, 가급적 얼굴을 맞대고, 무릎과 무릎을 마주하며 상호작용하도록 하여 구성원들이 개인적인 목적을 달성할 뿐 아니라 서로에게도 헌신하게 되는 것을 의미한다. 넷째는 '사회적인 기술'로, 대인관계 기술, 모둠 활동 기술 등을 의미한다. 협동은 근본적으로 갈등과도 연결되어 있으므로 건설적으로 갈등을 해소하기 위해서는 적절한 순서와 기술이 필요하다. 따라서 학생들에게 효과적인 리더십, 의견 정하기와 신뢰 쌓기, 대화, 충동 조절 등의 사회적 기술들을 가르쳐야 한다. 다섯째 요소는 '모둠 과정'을 중요시 하는 것으로, 이것은 목적을 달성하기 위해 효과적으로 주어진 일을 수행하고, 그 후 반성적으로 토론할 때에 존재한다. 교사는 집단 구성원들이 어떻게 함께 일하는지에 대해 살피고 피드백을 주어야 하며, 학습이 어떠한 과정에서 이루어지며 구성원들이 어떻게 함께 일해야 효율성이 증대되는지 알 수 있도록 해야 한다(Johnson&Johnson, 2002).

협동학습은 이상의 특징 및 요소들에 의해 개별학습이나 경쟁학습, 또는 협력의 과정이 없는 전통적인 소집단 학습과 구별된다.

2) 사회과교육과 협동학습

기존 교수·학습 방법의 대안으로 등장한 협동학습은 다양한 교과목에 적용될 수 있는 유용한 수업 방법이다. 하지만 협동학습의 본질, 그리고 이를 통해 달성하고자 하는 교육적 결과의 측면을 고려하였을 때 사회과교육에 특히 적절한 방법이다(Stahl, 1994; Stahl & VanSickle, 1992; 손병노, 1996에서 재인용).

사회과교육의 궁극적 목표는 시민적 자질의 배양에 있고, 이를 달성하기 위한 세분화된 목표 차원은 지식목표, 기능·능력목표, 가치·태도 목표, 참여 목표로 구분할 수 있다. 손병노(1996)는 Stahl(1994)의 논의를 바탕으로 지식, 기능, 가치·태도 각각의 세부 목표와 협동학습을 관련지어 사회과교육에서 협동학습 활용의 의의와 적절성을 밝히고자 하였다.

먼저 지식목표와 관련하여 전통적으로 사회과교육에서는 학생들이 인간적이고 합리적이며 자신이 소속된 지역 사회에 참여하는 시민으로 성장하는 데 밑거름이 되는 지식의 습득을 중시해 왔다. 그런데 소집단 속에서 동료 학생들과 상호작용을 통해 사회과학습을 하는 것은 교과 내용 및 정보와 개념의 습득에 효과적이며, 더 고차원적인 이해의 수준을 가능하게 한다. 따라서 협동학습은 사회과교육의 지식 목표와 맥을 같이 한다.

다음으로 능력·기능 목표와 관련하여, 사회과에서 중요시하는 역량 및 기능들은 사회적 상황 내에서 상호 작용을 통하여 효과적으로 증진될 수 있는 특성을 띠고 있다. 그런데 협동학습에서는 주어진 학습 과제에 대해 동료들과 함께 궁리하고 상호 작용을 하며 상호 간에 피드백과 비판, 도전과 지원 등의 과정을 거치게 된다. 이는 협동학습을 통해 사회과교육과 관련된 주요 능력, 기능, 관련 행위 양식 등을 배울 수 있음을 의미한다.

가치·태도 목표와 관련하여서는 학생들은 협동학습을 통해 일상 속에서 접하게 되는 가치 판단의 문제를 둘러싸고 서로의 입장과 근거들을 좀 더 심도 있게 제안할 수 있는 기회를 많이 보장받게 된다. 특히 어떠한 상황이나 대상에 대한 개인의 가치·태도는 본질적으로 타인과의 관계를 전제로 사회적으로 학습되는 사회적 성격을 지닌다는 점에서 사회과 교육에 있어 협동학습의 의의를 찾을 수 있다.

마지막으로 참여 목표와 관련하여 학생들이 사회과에서 지향하는 실천적 행동 목표, 즉 참여 목표에 도달하기 위해서는 장기간에 걸쳐 유의미한 사회적 상황 속에서 참여와 관련된 태도나 행위 등을 훈련하는 경험이 필요하다. 그런데 본래 협동학습은 사회적 성격을 강조하는 교수학습 구조로 학생들은 사회적 참여와 관계된 태도, 능력, 행위 방식 등을 실제로 경험하고 정교화하며 강화할 수 있는 기회를 갖게 된다. 즉, 협동학습 상황은 일종의 축소된 사회 상황으로, 학생들이 현실 세계에 효과적으로 참여할 수 있도록 기본 자질을 배양하고자 하는 사회과교육의 목표와도 맞닿아 있다(손병노, 1996).

3) 협동학습 모형

협동학습 유형은 집단 구성, 보상 체계, 과제의 상호 의존도 등에 따라 매우 다양하게 구분되며 지속적으로 발전하고 있다. 정문성(2002)은 다양한 협동학습 모형을 핵심 활동에 따라 과제 중심, 보상 중심, 교과 중심, 구조 중심 협동학습으로 구분하였다. 과제 중심 협동학습에는 Jigsaw모형, 집단탐구(GI)모형, Co-op Co-op모형이 있으며, 보상 중심 협동학습으로는 모둠 성취 분담 모형(STAD), 팀 게임 토너먼트 모형(TGT)이 있다. 구조 중심 협동학습은 Kagan의 협동학습 구조를 강조하는 모형이 있으며, 이외에도 Johnson & Johnson의 함께 학습하기(LT) 모형, 찬반논쟁협동학습(Pro-con)모형 등이 있다.

각 협동학습 모형별로 본 연구에서 목표로 삼고 있는 다문화 수용성 함양에 미칠 효과성을 검토해보면 다음과 같다. 첫째, 모둠 성취 분담 모

형(STAD모형)은 향상 점수라는 외적 동기가 특히 강조된 수업 형태이다. 그런데 이 경우 점수 계산에 치우쳐 학습 내용에 대한 내적 동기가 사라질 가능성이 있다. 따라서 이 모형은 학습 내용이 흥미롭기보다는 단순한 기능을 익히는 수업, 특히 수학 과목에 주로 사용되며 단순 암기 등의 성격을 목표로 하는 수업에 적합하다. 비슷한 맥락에서 팀 게임 토너먼트 모형(TGT모형)은 STAD보다도 외적 동기가 높은 형태의 수업 형태로 학습 내용 자체에 대한 내적 동기를 얻기는 어려우므로 단순 암기 등을 학습하는 데 적절한 학습 모형이다(전성연 외, 2007: 42-43, 68). 그런데 본 연구에서는 다문화 수업을 내용 요소로 삼고 있으며, 이는 다문화사회로의 변화에 대한 관심 등 내적 동기의 유발이 중요하게 다루어져야 한다. 따라서 보상 중심 협동학습에 해당하는 STAD나 TGT모형을 핵심 적으로 사용하기보다는, 이 모형의 장점을 살려 수업의 정리 단계에서 일부 활용하는 것이 적절할 것이다.

둘째, 함께 학습하기 모형(LT모형)은 Jhonson & Jhonson(2002)이 제시한 협동학습의 5가지 기본적 요소인 긍정적 상호 의존성, 개별 책무성, 상호작용 증진, 사회적 기술, 모둠화 과정을 담고 있는 모형이다. LT모형은 이러한 필수적 요소를 충족시키기 위하여 18단계의 절차로 이루어져 있으며, 이는 수업 절차일 뿐만 아니라 일종의 원리이기도 하다(전성연 외, 2007: 148). 협동학습의 기본 요소를 충실히 반영하는 이 모형은 집단 간 관계 개선을 도모하고 정의적 영역에서의 효과를 극대화하므로 다문화 수용성 함양에도 효과적일 것으로 기대된다. 다만, 이 모형은 내용이 너무 포괄적이어서 교과와 주제에 적절하게 교사의 구조화 작업이 필요하다. 그렇지 않을 경우 18단계로 구성된 모형의 절차에 의존하다 보면 수업 방법과 교수-학습의 목적에 주객이 전도되는 현상이 나타날 수 있다(전성연 외, 2007: 162). 따라서 LT모형은 다문화 교육의 핵심 모형으로 사용하기보다는 그 원리와 특성을 수업의 진행 과정에서 적극적으로 활용할 수 있다.

셋째, 집단탐구 모형(GI모형)은 존 듀이의 교육철학을 근거로 하여 만들어진 모형으로 집단탐구의 경험을 통해 학생들은 학교라는 작은 민주

사회를 경험하게 된다(전성연 외, 2007: 121-122). 학생들이 탐구 공동체를 이루어 협동하는 이 모형은 감정이입, 배려, 상호존중, 협동심 등을 기를 수 있고, 공동체 의식의 함양에 효과적이다. 다문화 시민으로서 학생들에게 요구되는 민주 시민의 자질 중 하나인 공동체 의식을 함양하도록 돕는 것은 본 연구의 목적인 다문화 수용성 함양에도 도움이 될 것이다. 실증적으로 효과성을 검토한 선행 연구에서도 집단탐구 모형의 다문화 교육에서의 효과가 검증되었다(오유라·김효정, 2017; Damini, 2014; Damini & Surian, 2013).

넷째, Jigsaw모형은 1970년대 Texas 주 Austin의 교육학자와 심리학자들이 백인, 흑인, 히스패닉 학생들 간의 관계를 개선하고 인종 간의 긴장과 갈등을 줄이고자 고안한 협동학습 기법이다(Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978). 이 모형은 협동하고 공유하며 함께 효과적으로 활동하도록 독려하는 과정에서 대인관계의 장벽을 허무는 것을 목표로 한다. 이러한 목표는 다문화 수용성의 함양과도 밀접한 관련이 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 협동학습 모형 중 Jigsaw모형을 선택해서 다문화 수용성 함양의 효과를 검증하고자 하였다. 이에 따라 본 절에서는 Jigsaw모형의 이론적 배경을 더 자세하게 고찰하고자 한다.

Jigsaw라는 명칭은 조각 퍼즐(Jigsaw puzzle)의 구조와 비슷하여 붙여진 것으로, 학생들은 원래 집단에서 전문가 집단으로 이동하여 활동을 하였다가 그림 조각을 맞추듯 다시 원래 집단으로 돌아오게 된다. Jigsaw모형을 고안한 Aronson 등(1978)은 전통적인 경쟁 학습 체제의 교실 수업 환경을 협동학습 구조로 변화시키기 위해서 다음의 두 가지의 방안을 제시하였다. 첫째는 한 명의 전문가(교사)와 다수의 청강자(학생)로 구성된 전통적 경쟁 학습 구조를 5~6명의 학생으로 동등하게 구성된 소집단 협동학습 구조로 바꾸는 것이다. 이러한 구조 내에서 학습에서의 성공은 오직 집단 내 협동의 결과로만 얻어지기 때문에 학생들은 교사의 관심을 끌기보다는 동료 구성원들에게 관심을 가지게 된다. 둘째는 소집단 내 다른 구성원의 도움 없이는 학습이 불가능하도록 내용을 고안하는 것이다. 각 구성원들은 퍼즐의 일부 조각처럼 전체 학습 내용의 일부분

만 담당하게 되고, 따라서 학생들은 원만하게 협동해야만 주어진 학습 목표를 달성하게 되며 구성원들 각각이 다른 구성원의 학습 성취에 결정적 역할을 하게 된다(정문성, 2002).

Jigsaw I 모형은 일반적으로 다음의 수업 절차를 거치게 된다(Aronson et al., 1978; 정문성, 2002: 181-182에서 재인용).

(1) 모집단 활동 : 교사는 한 단원을 수업 주제로 선정하여 본시 수업의 방법을 설명해준다. 그 후 5~6명으로 구성된 모집단에 몇 가지 소주제에 대해 질문형식으로 구성된 전문가 학습지(expert sheet)를 배부한다. 소주제들은 모둠 구성원 각자마다 하나씩 할당받게 되며, 각 주제를 맡은 구성원은 그 소주제에 대한 전문가가 된다. 모둠원들은 모집단에서 각자의 역할들을 부여받는다.

(2) 전문가 집단 활동 : 같은 하위 주제를 부여받은 각 모둠의 전문가들은 각각 분야별 전문가 집단으로 모여 함께 학습한다. 전문가 활동은 주로 그 하위 주제를 공부한 다음 모집단으로 돌아갔을 때의 모둠 구성원들에게 어떻게 하면 핵심 내용을 더 잘 전달해 줄 수 있을지를 중점적으로 토론하게 된다. 이때 교사는 전문가 집단에서 다루어야 할 학습 범위와 요점을 안내해주는 자료를 제공해주는 것이 좋다.

(3) 모집단의 재소집 : 전문가 집단 활동이 끝난 후 다시 모집단으로 돌아와서 전문적 지식을 모둠 내 다른 구성원들에게 교수한다. 각 구성원들은 자신이 전문으로 선택한 과제 외에는 전혀 학습하지 못했기 때문에 다른 과제들은 전적으로 동료 전문가의 지식에 의존해야 한다.

(4) 개별 평가 : 전체 과제의 범위에 대해 개인별 평가를 받는다.

Jigsaw I 모형은 학생 개인의 입장에서 볼 때 과제 해결에 있어서는 극단적인 상호의존성을 보이지만, 보상의존성은 낮다. Jigsaw I 모형에서 학생들은 전체 과제의 일부만을 부여받기 때문에 자신이 부여받지 않은

과제에 대해서는 오로지 팀 동료의 가르침을 통해서만 습득할 수 있으며, 평가는 개인적으로 이루어지고 집단 보상 체제를 활용하지 않기 때문이다. JigsawⅠ은 보상 구조가 아니라 학습 과제의 분담, 즉 작업분담 구조를 통해 집단 내 구성원들이 상호 의존하고 협동하게 된다(김수동, 1999).

그런데 Slavin(1987)은 이러한 JigsawⅠ의 평가 체제로는 협동학습의 진정한 효과를 거둘 수 없다고 보았다. 그 이유로는 첫째, 보상의 체제가 집단 보상이 아니라 개별 보상 체제이기 때문이다. 이는 학생들이 협동하는 목적이 집단보상이 아닌 개인의 성공에 있기 때문에 학생들 사이의 상호작용을 극대화하기 어렵다. 둘째, 평가 체제에 있어 학생들은 개별 평가를 받기 때문에 동료를 적극적으로 도와줄 의지가 줄어든다. 따라서 학생들의 상호작용을 극대화하기 위해서는 '모둠 보상'과 '개별 책무성'이 부여된 방법이 필요하다고 보았다(Slavin, 1987; Kagan, 1985; 정문성, 2006; 전성연 외, 2007).

그리하여 Slavin은 기존의 Jigsaw모형을 보완하여 과제의 상호 의존성은 낮추고, 집단 보상 체계를 통해 보상의 상호의존성을 높인 JigsawⅡ 모형을 개발하였다(Slavin, 1980). JigsawⅡ모형은 JigsawⅠ모형과 비교하여 다음과 같은 특징을 지닌다. 첫째, 모든 학생들이 단원 전체를 접할 수 있기 때문에 학습자 간 상호 의존성은 약화되지만, 기존의 교과 단원을 그대로 활용할 수 있어 실용적이다. 둘째, STAD의 평가 방법을 사용하고 모둠 보상을 하기 때문에 모둠의 목표 의식을 공유하게 되고, 모든 구성원이 집단의 성공에 기여할 수 있는 기회를 제공받는다. 셋째, JigsawⅠ에서는 5~6명의 학생들이 한 모둠을 이룬다면, JigsawⅡ에서는 모둠 구성원의 수를 4명으로 할 것을 강력하게 권장한다. 넷째, JigsawⅡ에서는 JigsawⅠ에서 제시된 모둠의 조직과 훈련의 과정이 생략되고, 모둠 리더를 임명하지 않으며 모둠 구성원의 자율을 강조한다(정문성, 1996).

JigsawⅡ의 수업모형은 다음과 같은 절차로 진행된다(Slavin, 1990; 정문성, 2002: 182-184에서 재인용).

(1) 과제 선정 : 한 단원을 선택하여 이를 4가지 기본 주제로 나눈다.
(2) 모집단 조직 : 주어진 기준에 따라 모둠을 4~5명으로 구성하고, 모둠명을 정하고 모둠 정체성을 형성하도록 돕는다.
(3) 전문가 학습지 배부 : 4가지의 소주제가 문답 형식으로 적혀있는 전문가 학습지를 배부한다.
(4) 전문가 활동의 이해 : 모둠 구성원이 각각 소주제 중 하나를 선택한다. 각 주제를 맡은 구성원은 그 주제에 한해 전문가가 되며, 책임과 의무를 지게 된다.
(5) 단원 전체 읽기 : 모든 학생에게 단원 전체를 읽게 하되, 특히 자신이 전문가가 될 주제를 중점적으로 읽게 한다. 이것은 자신이 선택한 주제를 전체적인 맥락에서 이해할 수 있도록 한다.
(6) 전문가 집단 활동 : 각 전문가 모둠이 모여서 자신들의 주제에 관해 토론한다. 특히 초등학생의 경우 어느 정도의 범위와 깊이로 학습해야 하는지에 대한 판단력이 부족할 수 있으므로, 전문가 학습지를 통해 일정한 범위와 깊이의 학습 안내를 구체적으로 해주어야 한다.
(7) 모집단의 재소집 : 전문가 모둠 활동이 끝난 후 자신의 모집단으로 가서 단원의 전체 내용을 학습한다. 각각 자신이 학습한 내용에 대해 모둠 구성원들에게 설명한다. 이때 학생들은 표현 기능, 듣기 기능 등을 익히며, 동료 교수라는 새로운 학습 경험을 겪게 된다.
(8) 퀴즈 : 단원 전체에 대해 개인적 시험을 치른다.
(9) 보상 : 모둠 점수를 공개한다. 이때 향상 점수에 기초하여 모둠 점수를 계산한다.

그런데 평가 시기와 관련하여 JigsawⅡ에서는 모둠 학습을 한 후 즉시 퀴즈를 보기 때문에 평가에 대비하여 학습 정리를 할 시간적 여유가 없다는 점이 지적되었다. 이러한 지적을 바탕으로 Steinbrink와 Stahl(1994)는 JigsawⅢ을 제안하였다. JigsawⅢ모형에서는 수업 시간 중 학습한 내용을 정리할 시간을 제공하기 위해 평가 유예기를 두고 원 소속집단의 평가 준비 과정을 추가하였다(Steinbrink & Stahl, 1994; 정문성, 2006).

Holliday(2002)는 기존의 Jigsaw모형을 실시하였을 때 학생들이 개인으로서, 그리고 집단으로서 제시된 학습 과제에 대해 정확한 답을 찾았는지, 부족한 부분이 있다면 어느 부분에서 내용 이해의 결손이 있었는지 확인할 수 없다는 점을 지적하였다.

그리하여 JigsawⅣ모형은 JigsawⅢ모형과 비교하여 활동 시작 전 도입 단계를 통해 교사가 수업 내용을 설명하도록 구성되었고, 전문가 집단 활동 시 정확한 정보를 수집했는지 확인할 수 있는 첫 번째 퀴즈 단계가 포함되었다. 그 후 기존의 모형과 동일하게 모집단으로 돌아가 동료 교수를 실시하고 난 뒤에, 두 번째 퀴즈를 실시하여 공유된 자료에 대한 정확성을 확인한다. 그리고 평가를 통해 학생들이 내용 이해가 부족하다고 확인된 부분에 대해서는 재교수를 실시한다(Holliday, 2002).

살펴본 바와 같이 Jigsaw모형은 전문가집단으로 학습 과제를 세분화하고 다시 모집단으로 모여 구성원들이 상호 교수 활동을 하는 틀을 바탕으로 몇 가지 원리나 체계들을 추가하여 다양하게 발전하였다.

본 연구에서 활용하고자 하는 Jigsaw모형은 JigsawⅡ모형이며, 이를 선정한 이유는 다음과 같다. 먼저 JigsawⅠ모형과 비교하였을 때 모둠 보상과 개별적 책무성을 부여한 JigsawⅡ모형에서 개인 간 상호작용이 더욱 극대화되고, 이는 구성원 간의 관계 증진에 더욱 효과적일 것이라 보았기 때문이다. 또, JigsawⅡ모형에서는 학습 과제를 개인별로 쪼개어 제공할 필요 없이 교과서 등 기존의 학습 자료 과제를 활용할 수 있기 때문이다. 수업 준비에 부담이 큰 교수학습방법은 그 효과성이 아무리 뛰어나더라도 장기적으로 실행하기에 어려움이 따를 것이다. 따라서 협동학습의 장기적인 적용 가능성을 고려하여 JigsawⅡ모형을 선정하였다. 다음으로 JigsawⅢ, Ⅳ모형과 비교해서는 유사 실험 설계라는 본 연구의 특성을 고려했기 때문이다. JigsawⅢ, Ⅳ모형은 기존 Ⅰ, Ⅱ모형의 한계를 개선한 것이므로 그 효과성이 더욱 뛰어날 수도 있다. 하지만 교실 내 수업 프로그램의 효과성을 밝히고자 하는 본 연구의 특성상 평가 유예기를 둘 시에 그동안 학습자에게 다른 변인들이 작용할 가능성이 있으므로 이를 방지할 필요가 있다고 판단하여 JigsawⅡ모형을 선정하였다.

3. 사회과 협동학습과 다문화 수용성

협동학습은 학교 교육의 측면에서 다문화 시민을 양성하기 위한 효과적인 교수학습방법이 될 수 있다. 그러한 판단의 근거로 먼저 Allport(1954)의 접촉 가설을 통해 협동학습을 활용한 다문화교육의 유용성을 살펴볼 수 있다. 접촉 가설은 적대적인 집단 구성원들 사이에서의 상호작용이 편견과 적대감을 줄여준다는 것을 의미한다. 이는 동일한 조건하에서 협동적 활동을 자주 해야 하는 학습 상황이 주어진다면 문화나 인종이 달라도 긍정적인 관계가 형성될 수 있음을 알 수 있다. 협동학습은 구성원 간 적극적인 상호작용 과정이 수업의 핵심을 이루므로 이러한 접촉 가설을 가장 잘 실현해주는 교육 방법이라고 볼 수 있다.

그런데 단순히 접촉의 기회를 제공하는 것이 곧 관계의 개선을 가져오지는 못한다. Allport(1954)나 Pettigrew(1998) 등의 주장에 따르면, 접촉의 양이 증가하더라도 동등한 지위를 갖지 못하거나, 상대의 정체성에 대해 인정하지 못하거나, 상호의존적인 목표설정이 어렵거나, 그 목표가 공동의 유인가를 지니지 못할 때에는 다문화 수용성의 향상을 기대하기 어렵다(안상수 외, 2012). 반면 협동학습은 각각의 구성원들이 동등하게 과제를 부여받아 개별책무성이 부여되고, 대면적 상호작용을 통해 서로 밀접하게 교류하게 되며, 구성원 사이의 긍정적 상호의존성이 부여된다. 또, 개인의 목표 달성이 집단의 목표 달성과 밀접하게 연관되므로 공동의 목표를 추구하게 된다. 즉, 협동학습을 통한 이질집단과의 접촉은 다문화 수용성의 하위 요소 중 단순 접촉만으로도 향상될 수 있는 '문화개방성', '거부·회피정서' 뿐만 아니라, 질적인 관계 형성이 되어야 향상될 수 있는 '국민정체성', '일방적 동화기대', '이중적 평가' 등의 요소에 있어서도 유의미한 결과를 가져올 것이라 기대할 수 있다.

협동학습은 인종적·문화적 편견을 감소시키고, 학생들 사이의 우정을 돈독하게 만드는 데 큰 효과가 있다. 뿐만 아니라 학생들은 협동학습을 통하여 서로를 아끼고 배려해 주는 미덕을 지니게 된다(추병완, 2008). 아동은 가정, 또래, 학교 등의 환경과 상호작용을 통해 사회의 구성원으

로 성장하게 된다. 이때 협동학습을 통한 다문화 교육은 수업 맥락 속에서 적극적인 상호작용을 통해 소수문화집단의 학교 적응을 도울 뿐 아니라, 다수문화집단 학생들이 자기와 다른 구성원이나 문화에 대하여 집단별 편견을 갖지 않고 그들과 조화로운 관계를 위해 협력하고 노력하도록 만든다. 따라서 협동학습이 다문화 수용성의 함양에 효과적일 것으로 기대할 수 있다.

특히, 협동학습의 모형 중 하나인 Jigsaw모형은 본래 개발의 목적 자체가 다문화 교육의 목표와 맞닿아 있다. 이 모형은 미국 교육학자 및 심리학자들이 백인, 흑인, 히스패닉 학생들 간의 관계를 개선하고 인종 간의 갈등을 줄이고자 고안한 협동학습 기법이다. 학생들이 협동하고, 공유하고, 함께 효과적으로 활동하면서 대인관계의 장벽을 허무는 것을 목표로 한다(Aronson et al, 1978).

태도의 변화와 관련하여 이미나(2008)는 인간의 인지적 구조는 스테레오 타입을 만들고 그것을 유지하는 방식으로 작동하기 때문에 몇 번의 수업으로 행동과 태도의 변화를 가져오는 것은 결코 쉬운 일이 아니라고 주장하였다. 또 편견이라는 태도는 정서적인 측면을 띠고 있기 때문에 편견이 있는 사람들에게 논리적인 설득을 한다고 해서 당장 유의한 효과가 나타나기는 어렵다. 그러므로 편견에 반하는 정보를 제공하기보다는, 편견을 가진 대상과 협동하고 상호 의존하는 정서적 맥락을 제공하는 것이 더 효과적일 수 있다. 바로 그러한 실천적 수업 방법의 예로 Jigsaw 모형을 제시하였다.

다수의 선행 연구에서 Jigsaw모형이 정의적 영역과 인지적 영역에서의 상당한 효과가 있다는 것이 입증되었다. 이는 다문화교육에 있어서도 Jigsaw모형이 상호 이해와 집단의 관계 촉진 등 정의적 측면에서 효과적일 것으로 예상할 수 있고, 이러한 측면에서 다문화 수용성의 함양에도 효과가 있을 것으로 기대할 수 있다. 인지적 측면과 관련해서도 Jigsaw학습은 외집단에 대한 잘못된 정보로 인하여 고정관념과 편견이 발생할 가능성을 줄여주고, 따라서 다문화 수용성 하위 요소 중 인지적 측면에도 효과적일 것으로 기대할 수 있다.

한편 Batelaan & Van Hoof(2006)는 여러 선행 연구를 통해 다문화교육 목표 달성에 협동학습이 효과적이라는 사실이 입증되었음에도 불구하고 왜 교육 현장에서는 주로 개별학습 구조로 수업이 진행되는가에 대한 원인으로 교사 요인을 지적하였다. 협동학습 활동을 설계할 때 가장 중요한 것은 학생들이 상호작용에 적극적으로 참여하게 하는 것이다. 따라서 교사는 수업에서 학생들의 상호작용 참여에 영향을 미치는 과정에 대해 자각할 필요가 있는데, 이것은 첫째로 상호작용의 조직, 둘째로 상호작용의 내용(주제, 과제 등), 그리고 셋째로 상호작용 참여자 자신들(상황, 기대, 동기, 규준 등)과 관계된다고 하였다. 다문화교육의 실행에 있어 학생들이 소집단 협동학습을 통해 함께 학습하고 서로의 재능과 지식의 이점을 얻는 것은 타당한 방법이다. 하지만 이를 위해서는 교사의 의사소통 및 관리 기술, 다양성에 대한 공정한 평가를 이룩하고자 하는 교육과정과 교육학적 분위기, 참여에 대한 공평한 기회의 제공이 일정 수준 충족되어야 한다(Batelaan & Van Hoof, 2006).

Slavin(1995: 51)에 의하면 협동 학습은 서로 다른 민족 집단의 학생들에게 협력적인 상호 작용의 기회를 제공하는 이상적인 해결책이다. 특히 다양한 인종이나 민족 배경을 지닌 학생들이 섞여 있는 인종통합학교에서 집단 간 관계 개선에 효과적이다. 이는 집단 구성원이 다인종, 다민족으로 구성되어 있어 인종적 배경이 이질적으로 구성된 학생들이 서로 직접적으로 접촉하고 교류하는 것을 전제로 하고 있다. 하지만 한국은 다문화사회로 진입하는 과정에 있으므로 학교급, 지역 등에 따라 다문화 학생의 비율 차이가 크다. 이는 소집단 구성 시 다문화 학생이 필수적으로 포함되지 않을 가능성이 있음을 의미한다.

본래 다문화교육에서 의미하는 '다문화'란 인종이나 부모의 출신 국가뿐 아니라 민족, 문화, 사회 계층, 성별, 종교, 이념 등 다차원적인 개념을 아우르는 것이므로 소집단 구성 시 학급 내 다양한 범주에서 이질적으로 소집단을 구성한다면 앞서 언급한 협동학습을 통한 다문화교육의 의의를 실현할 수 있을 것이다. 하지만 다문화를 민족 및 인종과 관련된 협의의 의미로 본다면 한국의 맥락에서 협동학습을 위한 소집단 구성 시

다문화 학생이 포함되지 않더라도 효과적일지 또한 검토해 볼 필요가 있다.

이바름·정문성(2011), 오유라·김효정(2017)의 연구를 토대로 다문화교육에서 협동학습 활용의 의의를 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 협동학습은 교실 속에서 민주주의를 실현할 수 있다. 따라서 협동학습은 다문화교육의 핵심 목표인 '교육의 평등 증진'을 정합하게 실천할 수 있는 방법이 된다. 협동학습은 소집단 내의 모든 구성원에게 성취 기회를 균등하게 제공하며 능력이 있는 학생이나 부족한 학생이나 소집단에 기여할 수 있는 기회는 동일하다. 이 속에서 교사가 활동을 이끄는 것이 아니라 소집단을 구성하는 학생들이 모두 민주적인 절차로 토론하며 활동한다. 따라서 협동학습은 민주주의의 가장 큰 이념인 자유, 평등, 그리고 인간존엄을 토대로 민주시민의식 및 타인을 존중하고 배려하는 태도를 길러준다.

둘째, 협동학습 구조에서 학생들은 학습공동체로서 동료의 학습에 대한 사회적 책임을 지닌다. 협동학습 하에서는 개인의 성공이 곧바로 집단 보상으로 바로 이어지는 구조가 아니기 때문에 자신의 학업성취뿐만 아니라 동료의 학업성취에 있어서도 책임이 부과된다. 이것은 다문화사회에서 발생할 수 있는 다양한 국제적 문제를 서로 협력하여 해결하는 태도와 공동체의 조화로운 발전과 공존을 추구하는 공동체 의식의 발전에 도움이 된다. 특히 다문화 수용성의 하위 요소로 제시된 보편성 차원의 '세계시민 행동의지' 함양에 효과적일 것으로 기대할 수 있다.

셋째, 협동학습은 구성원 내의 활발한 상호작용을 통하여 다문화사회에서 꼭 필요한 소통능력을 길러준다. 협동학습은 다양한 범주에서 이질적인 소집단을 구성하여 활동하게 되므로 서로 다른 시각과 관점을 가진 집단 구성원들이 활발하게 상호작용을 하게 된다. 이때, 이질적인 구성원들과 소통하는 과정 속에서 학생들은 다른 생각과 입장을 가진 친구의 생각에 대해 경청하며 서로의 의견을 존중하고 수용하는 바른 소통의 자세를 기를 수 있다. 또, 자신의 의견을 설득력 있게 주장할 수 있는 의사소통능력이 향상되어 서로 오해가 발생할 수 있는 문화적 차이에 대하여

각자의 가치관을 제대로 전달하며 수용할 수 있도록 돕는다.

넷째, 구성원의 정체성과 자아존중감의 확립이다. 전체 학습 또는 경쟁 학습 구조에서는 특정 분야나 문제에 대하여 소수의 학생 한두 명이 가장 유능한 사람이 된다. 하지만 소집단 구조의 협동학습에서는 특정 분야나 문제에 대해 각 그룹마다 한 명씩만 하더라도 다수의 학생이 가장 유능한 사람이 될 수 있다. 학급 전체에서는 드러나지 않는 재능이 소집단 구조의 협동학습을 통해 발굴될 가능성이 큰 것이다. 이는 개인의 정체성과 자아존중감 확립에 큰 도움이 된다. 자신에 대해 긍정적인 정체감이 형성되고 높은 자아존중감을 갖춘 사람은 타인에 대해 위협적 존재로 인식하지 않으며 긍정적으로 인식하고 원만한 관계를 맺게 한다(Pelham & Swann, 1999; Branden, 1992). 이는 학생들의 다문화 수용성 함양에 도움이 될 것이다.

4. 선행 연구 고찰

서구 사회에서는 일찍이 협동학습이 거시문화로부터 소외된 다양한 문화의 학생들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 도우며 이는 소외된 사회계층에게도 성공의 기회를 부여할 수 있기 때문에 효과적이라고 보았다(Campbell, 2010: 372). 이러한 관점에 따라 다수의 선행 연구에서는 협동학습이 집단 간 관계 개선에 미치는 영향을 살펴보았다(Slavin, 1995). 그 결과, STAD모형(Slavin, 1979), TGT모형(DeVries, Edwards, & Slavin, 1978; Kagan et al., 1985), TAI모형(Slavin & Madden, 1979; Oishi, 1983), LT모형(Sharan et al., 1984) 등 다양한 협동 학습 모형에서 그 효과가 검증되었다.

본 절에서는 본 연구에 직접적으로 사용된 Jigsaw모형의 상호 관계 증진 효과를 검증한 연구를 더 구체적으로 살펴보고자 한다. 먼저 Gonzales(1979)의 연구에서는 Jigsaw 기법을 적용한 집단에서 백인과 아시아계 미국인 학생들의 멕시코계 미국인 급우에 대한 태도를 더 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다. Ziegler(1981)는 토론토의 유럽인, 서부 원주

민 이민자들, 백인 캐나다인들로 구성된 교실에서 JigsawⅡ를 활용한 협동학습을 실시하였다. 그 결과 비교집단에 비해 실험집단에서 인종 간 우정의 정도가 훨씬 더 깊은 것으로 나타났으며 그 효과는 10주 뒤의 사후 검사에서도 지속되었다.

앞서 살펴본 연구들이 집단 간의 관계 개선에 효과를 살펴보았다면, Damini & Surian(2013)의 연구에서는 구체적으로 다문화교육에서의 협동학습의 효과를 검증하였다. 그들은 학생들의 다문화 감수성 함양을 위한 방법으로 협동학습 중 GI모형을 활용하였다. 연구 결과 GI모형을 활용한 협동학습은 학생들의 다문화 감수성에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. Damini는 후속연구에서 17명의 교사와 175명의 학생들을 대상으로 GI 협동학습을 통해 다양성에 대한 교사와 학생의 태도가 어떻게 변화하는지 혼합연구를 진행하였다(Damini, 2014). 연구 결과, 협동학습은 교사와 학생 모두에게 있어 문화적 다양성을 대하는 태도를 긍정적으로 변화시켰다.

다음으로 국내 연구를 살펴보면 다문화 교육에서 협동학습이 효과적으로 활용될 수 있음을 제안하는 연구들이 있다(정탁준, 2008; 장영희, 1997; 조영달·윤희원·권순희·박상철·박성혁, 2006; 한국교육과정평가원, 2008). 먼저 정탁준(2008)의 연구에서는 도덕교육과 다문화교육의 접점으로 반편견 교육방법의 모형을 제시하고 그중 하나로 협동학습의 유용성을 밝혔다. 장영희(1997)의 연구에서는 유아를 위한 다문화교육의 교수방법으로 공동의 목표를 위한 협동학습을 제시하였으며, 조영달 외(2006)의 연구에서도 협동학습 구조를 활용한 다문화교육을 제시하였다. 한국교육과정평가원(2008)에서 실시한 사회과 교육에서 다문화교육을 위한 교수학습 지원 방안을 검토한 연구에서도 다문화교육에 있어 협동학습을 가장 적절한 교수·학습방법으로 제시하고 있다. 다만 이러한 제안적 연구들은 실증적인 방법으로 효과성을 검토하는 단계까지 나아가지는 못하였다.

국내 연구 중 다문화교육에서 협동학습의 효과성을 실증적으로 검토한 연구를 살펴보면, 박미자·임귀자·윤경선(2011)의 연구에서는 협동 활동이

유아의 편견 감소에 긍정적인 영향이 있음을 밝혔다. 다만 연구에서 협동 '활동'으로 활용한 기법이 조사, 요리, 조형 활동 등 협동 '학습'의 형태이기보다는 소집단 협동 전략을 활용한 것으로, 구체적인 수업 맥락에서 협동학습모형을 적용하였을 때 다문화 수용성 함양에 유의한 효과가 있는지를 검증해볼 필요가 있다.

사회과 외의 교과에서 협동학습을 활용한 다문화교육의 효과를 검증한 연구로는 먼저 오유라·김효정(2017)의 연구가 있다. 해당 연구에서는 미술교육에서 GI협동학습모형을 활용한 다문화 미술수업을 실시할 때 GI 모형의 적용이 다문화 태도를 향상시키는 데 유의미한 효과가 있음을 확인하였다. 이를 통해 중학교 미술교육에서 협동학습 구조를 활용한 다문화교육이 학생들의 다문화 태도 함양에 효과적임을 알 수 있다. 다음으로 최충옥·정은진(2010)의 연구에서는 협동학습을 활용한 중등 수학과 다문화교육 프로그램을 개발하고 적용하여 학생들의 문화적 다양성과 다문화가정에 대한 인식 변화를 검증하였다. 모둠성취분담 학습모형(STAD)과 과제분담 학습모형(Jigsaw Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ)을 응용하여 남북한 수학용어 차이와 다문화가정 관련 통계학습 활동을 진행하였는데, 연구 결과 실험집단의 문화적 다양성과 다문화가정에 대한 인식이 긍정적으로 변하였고 통계적으로도 유의미한 결과를 보였다. 다만 다문화교육의 본질이 평등과 인간존중을 통한 민주시민교육에 있고, 사회과교육이 다문화적 사회현상을 직접적이고 구체적으로 다룸으로써 다문화교육의 실현에 직접적으로 기여한다고 보았을 때(모경환·임정수, 2011) 사회과교육에서도 협동학습을 활용한 다문화 수업이 다문화 수용성 함양에 유의미한지 연구할 필요가 있다.

이바름·정문성(2011)의 연구에서는 사회과에서 협동학습이 일반 학생들의 다문화 태도에 미치는 영향을 살펴보았다. 이 연구에서는 협동학습 목표구조로 학습한 학생들이 개별·경쟁학습목표구조로 학습한 학생들보다 다문화 태도에 긍정적 영향을 미치는지 연구하였다. 그 결과, 협동학습목표구조 집단의 경우 개별·경쟁학습목표구조 집단과 비교하여 다문화 태도 점수가 높게 나타났는데, 이러한 차이는 인지적 영역 및 정의적 영

역에서 유의미한 차이는 아니었으나 행동적 영역에서는 통계적으로 유의미한 효과가 검증되었다. 이 연구는 정상적인 사회과 교육과정 속에서 협동학습을 적용함에 따라 수업에서 다문화 관련 내용을 직접적으로 다루지 않았음에도 일부 효과가 검증되었다는 점에서 의미가 있다.

이상의 논의들을 종합하여 보면 협동학습은 인지적, 정의적 측면에서 효과적인 교수학습 방법이며, 구성원들이 다양한 문화적 배경을 가진 학생들로 구성되었을 때 집단 간의 관계 개선에도 큰 효과가 있는 것으로 나타났다. 다만 서구 맥락에서 진행된 연구 결과들이 다문화사회로 변모하는 과정 중에 있는 한국 사회에서도 효과적으로 적용될 수 있는지를 밝힌 연구는 아직 부족하다. 즉, 소집단 구성 시 다양한 인종이나 민족으로 구성되었음을 전제하지 않더라도 다문화 수용성 함양에 효과적인지 검토할 필요가 있다. 또, 다문화교육 방법으로서의 협동학습이 유의미하게 활용될 수 있는지 검토할 필요가 있다. 다문화교육 관련 내용 요소를 다룰 때 협동학습이 개별·경쟁구도의 강의식 수업보다 효과적임이 검증된다면, 교육 현장에서 다문화교육을 실시할 때 기존의 강의식 수업에서 제기된 한계를 벗어나 실천적 대안이 될 수 있을 것이다.

이러한 선행 연구의 의의 및 한계를 바탕으로 본 연구에서는 다문화교육의 목표를 반영한 사회과 수업에서 협동학습모형의 적용이 초등학생의 다문화 수용성 함양에 유의미한 효과가 있는지를 밝히고자 한다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

본 연구에서는 사회과 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성 함양에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 이러한 목적에 따라 사회과 협동학습이 강의식 수업보다 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이라는 가설을 설정하였다. 하위 가설은 다문화 수용성의 하위 요소인 다양성, 관계성, 보편성 세 가지 차원으로 설정하여 협동학습을 활용한 다문화 주제의 사회과 수업이 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적인지 검증하고자 하였다. 설정된 연구 가설 및 설정 근거는 다음과 같다.

■ 주 가설

사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 1> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다양성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

다문화 수용성의 다양성 차원은 외집단 문화의 정체성과 문화유산의 가치 등을 고정관념과 차별 없이 내집단 문화와 동등하게 인정하는 태도와 관련된다. 협동학습을 할 때 소집단은 성별, 인종, 출신 국가, 종교, 학업 성취 등에서 이질적인 집단으로 구성된다. 그리고 학습의 과정에서 서로 협력하고 활발하게 의견을 교환함으로써 타인의 입장을 경청하고 이해하는 경험을 많이 하게 된다. 구성원들은 공동의 목표를 달성하기 위해 각각 역할을 부여받고 자신의 재능과 개성을 발휘한다. 이 과정에서 학생들은 나와 다른 구성원의 차이점에 대해 구별 짓기를 시도하기보다는 집단의 성취에 도움이 되는 긍정적인 것으로 인식한다. 따라서 협

동학습이 다양성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이라 생각하여 <하위가설 1>을 설정하였다.

<하위 가설 2> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 관계성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

다문화 수용성의 관계성 차원은 집단 간의 관계 설정 및 거리감과 관련된 것으로, 적극적으로 통합의 관계를 맺고자 하는지와 관련된다. 협동학습의 중요한 특징인 '긍정적 상호 의존성'과 '대면적 상호작용'이 바로 관계성 차원과 관련되는 요소이다. 협동학습은 공동의 목표를 달성하기 위해 이질적인 집단 구성원 간 서로 협력하고 상호 의존하게 된다. 또 협동학습의 모든 과정은 얼굴을 맞대고 대화를 통해 상호작용하는 것을 기본으로 한다. 이는 이질적인 구성원에 대하여 상호 호혜적이며 적극적인 관계를 맺도록 하여 참여자들의 대면 의사소통 능력 향상에도 기여할 수 있다. 이를 근거로 협동학습이 관계성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것으로 생각하여 <하위가설 2>를 설정하였다.

<하위 가설 3> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 보편성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

다문화 수용성의 보편성 차원은 소수집단을 대할 때 출신 지역이나 인종에 따라 우위를 두지 않고, 모두가 공통된 세계의 구성원임을 받아들일 수 있는지와 관련된 개념이다. 협동학습에서는 소집단 구성원들도 성취 기회를 균등하게 제공받는다(정문성·이바름, 2012). 즉, 학업 성취나 능력에 관계없이 소집단에 기여할 수 있는 기회가 동일하게 주어지므로 구성원 누구도 소외되지 않고 학습에 참여할 수 있다. 이는 학생들이 경제 수준이나 문화적 가치에 근거하여 집단을 평가하고 순위를 매기는 것이 무의미함을 알게 하고, 상위의 도덕적 규범에 따라 모두가 세계를 구성하는 시민임을 받아들이게 한다. 따라서 협동학습이 보편성 차원의 다

문화 수용성 함양에 효과적일 것이라 생각하여 <하위가설 3>을 설정하였다.

2. 연구 대상

본 연구는 유사 실험 연구로 사회과 수업에서 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성에 미치는 영향을 확인하고자 하였다. 이를 검증하기 위해 초등학교 5학년 학생들을 연구 대상으로 선정했다. 연구 대상자를 초등학교 5학년을 선정한 이유는 다음과 같다.

첫째, Piaget의 인지발달단계에 따르면 초등학교 5학년 학생들은 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 넘어가는 시기이다. 이 시기는 조망수용능력을 가지면서 자기중심성에서 벗어나 타인의 생각이나 감정 등을 추론하고 이해할 수 있게 되므로 다문화 수용성을 측정하기에 적합하다. 또한 논리적인 사고가 가능해지고 인과관계에 대한 일련의 추리를 할 수 있게 되는 시기로 협동학습을 적용하기에 적절하다.

둘째, 편견의 해소를 위한 교육이 언제 가장 효과적인지 그 시기를 고려하였기 때문이다. Allport(1954)에 의하면 편견은 단계적으로 획득 및 발달하게 되고, 고등학생이 되면 이미 어른들의 편견을 이어받게 된다. 그러므로 통합교육은 가능하면 초등학교 시절부터 시작하여 점진적으로 이루어지는 것이 현명하다고 보았다. 따라서 편견이 고착화되어 있지 않은 초등학생을 대상으로 교육을 실시하여야 그 효과성을 제대로 검토할 수 있다.

셋째, 측정도구의 문제이다. 앞선 두 번째 근거에 의하면 교육의 효과적 시기를 고려하였을 때 초등학교 저학년 학생들에게 교육을 실시하는 것이 가장 적절하다. 그런데 본 연구에서는 자기보고식 질문지를 통해 다문화 수용성을 측정하고자 한다. 이때 초등학교 저학년 시기의 학생들은 설문지에 답하는 것이 익숙하지 않기 때문에 측정 도구로 인해 통계적 결론의 타당도가 낮아질 수 있다. 따라서 초등학교 고학년을 연구 대상으로 선정하는 것이 적절하다.

넷째, Erikson의 심리 사회적 발달이론에 근거하였을 때 초등학생은 근면성 대 열등감의 시기로, 자신이 성취한 것에 대해 인정을 받으려는 욕구의 능력을 확인하려는 욕구가 강하게 나타난다. 이는 협동학습에 학생들이 능동적으로 참여할 수 있음을 의미한다. 또한 초등학교 고학년은 자아정체성 대 역할 혼동의 단계로 나아가기 직전 단계로, 후속 단계에서 올바른 자아정체성을 형성하기 위해서는 초등학교 고학년 시기에 다양한 문화에 대해 긍정적으로 수용하는 태도를 갖출 수 있도록 하는 것이 중요하다.

다섯째, 연령이 다문화 수용성에 미치는 영향을 통제하기 위해서이다. 발달이론에 따르면 기본적으로 연령이 증가할수록 도덕성이 발달하게 된다. 하지만 몇몇 연구들에서 초등학교 고학년 시기에 연령이나 학년의 증가에 따라 당연히 시민성이 증가되는 것은 아니라고 밝혀졌다(서재천, 2011; 구정화, 2012; 구정화, 2014). Piaget 등의 발달이론가에 의하면 연령 증가에 따라 도덕성이 발달하는 것이 일반적이지만, 도덕성 지체현상으로 인하여 학년이 올라갈수록 도덕성이 하락하는 경우도 나타날 수 있다고 보았다. 따라서 협동학습모형이 다문화 수용성에 미치는 영향을 효과적으로 검증하기 위해서는 연령 변인을 통제할 필요가 있다고 판단하였다.

이러한 근거로 본 연구에서는 서울시 성북구 소재 S초등학교 5학년 6개 학급 학생 141명을 연구 대상으로 선정하였다. 연구를 진행하는 동안 한 차시라도 수업에 참여하지 못하였거나 설문 응답에 불성실하게 응답한 케이스는 연구 대상에서 제외하였다. 그리하여 <표 Ⅲ-1>과 같이 최종적으로 유효한 138개의 자료가 분석에 활용되었다.

<표 Ⅲ-1> 연구 대상의 구성

수업방법	남	여	계
협동학습	34	36	70
강의식 수업	33	35	68
전체	67	71	138

<표 Ⅲ-2>는 본 연구에 참여한 초등학교 5학년 학생 138명의 인구통계학적 특성을 빈도에 따라 나타낸 것이다. 연구 참여자들의 성별, 해외방문 횟수, 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험, 학업성취도, 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각으로 정리하였다.

<표 Ⅲ-2> 연구 참여자의 배경 정보

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	여자	71	51.4
	남자	67	48.6
	합계	**138**	**100**
해외방문횟수	없음	49	35.5
	1회	25	18.1
	2회	18	13.0
	3회	12	8.7
	4회 이상	34	24.6
	합계	**138**	**100**
대중매체를 통한 외국인 접촉 경험	전혀 없다	2	1.4
	거의 없다	24	17.4
	종종	73	52.9
	자주	26	18.8
	매우자주	13	9.4
	합계	**138**	**100**
학업성취도	매우 못한다	2	1.4
	못하는 편이다	13	9.4
	보통이다	75	54.3
	잘 하는 편이다	39	28.3
	매우 잘 한다	9	6.5
	합계	**138**	**100**
소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각	매우 부정적	1	0.7
	부정적	3	2.2
	중간	60	43.5
	긍정적	52	37.7
	매우 긍정적	22	15.9
	합계	**138**	**100**

3. 연구 변인과 조사도구

1)종속 변인

본 연구의 종속 변인은 다문화 수용성으로, 초등학생의 다문화 수용성을 측정하기 위해 사용한 척도는 한국여성정책연구원에서 개발한 청소년용 한국형 다문화 수용성 진단도구(KMCI-A)이다. 본 연구에서의 다문화 수용성은 KMCI의 관점을 따른다. 즉, “자기와 다른 구성원 또는 문화에 대하여 집단별 편견을 갖지 않고 동등하게 인정하며, 그들과 조화로운 관계 설정을 위해 협력하고, 외국인이나 이주민을 대할 때 출신 지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하는 총체적인 의미의 태도”로 정의한다(안상수 외, 2012).

사회통합위원회 및 여성가족부의 지원을 바탕으로 한국여성정책연구원에서는 2010년부터 2012년에 걸쳐 일반인용 다문화수용성 진단도구(Korean Multi-culturalism Inventory for Adults: 이하 KMCI)(안상수 외, 2012)와 청소년용 다문화수용성 진단도구(Korean Multi-culturalism Inventory for Adolescents: 이하 KMCI-A)(민무숙 외, 2012)를 개발하였다. 본 연구의 대상은 초등학생이므로 청소년을 대상으로 타당화를 거친 KMCI-A를 활용하였으며, 사회 교과 전문가 및 초등 교사의 자문을 거쳐 초등학생의 수준에 적절한지 검토하고 수정한 후 사용하였다.

KMCI-A는 한국인의 다문화 수용성을 구성하는 주요 축을 ‘다양성’, ‘관계성’, ‘보편성’ 3개의 차원으로 설정하고, 각 차원에서 인지, 정서, 행동적 요소를 반영하는 총 8개의 하위 요소들로 구성되었다. 각 차원별 하위 요소와 구성개념의 의미는 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 다문화 수용성 진단 도구의 구성개념 및 하위 구성 요소
(안상수 외, 2012: 55-59)

차원	구성요소	측정 내용
다양성 (diversity)에 대한 수용	문화개방성	이웃·지역사회·국가에서 외국 이주민의 유입 및 정주에 대한 허용적 태도
	국민정체성	국적·한국어 능력·전통적 음식 선호·생득적 지위가 다른 것에 대한 승인적 태도, 그 자격에 대한 다양성을 인정하는 태도
	고정관념 및 차별	외국인 이주민에 대한 가진 편견적 태도와 고정관념 정도, 이들을 차별적으로 대하려는 차별적 행동 경향성
관계성 (relationship)에 대한 수용	일방적 동화기대	소수자인 외국 이주민이 한국인과 한국문화와 관습을 이해하고, 한국의 전통적 가족풍습을 순응하며, 한국어를 더 완벽히 할 수 있기를 기대하는 정도
	거부·회피 정서	피부색이나 출신지역이 다른 외국인이나 이주민들과 대중교통이나 공공장소에서 접촉을 꺼리거나 위협, 불결함과 연관된 부정적 정서를 느끼는 정도
	상호교류 행동의지	외국인이나 이주민과 적극적 교류 관계를 맺고자 하는 의향이나 행동의지
보편성 (universality)에 대한 수용	이중적 평가	종족적·문화적 배경이나 경제적 수준별로 상이한 외국인에 대해서 집단별로 차이를 두는 이중성 정도
	세계시민 행동의지	외부세계에 대한 다양한 경계를 초월한 상위의 도덕적 규범에 따라 공통된 세계의 구성원으로서 빈곤이나 기아인권문제와 같은 지구적 문제에 대한 관심사를 바탕으로 이를 개선하기 위한 활동에 참여하고자 하는 행동적 지향성 또는 행동의지

다양성 차원은 내집단의 정체성과 민족주의적 문화의 우수성을 고집하는 수준에서부터 다양한 문화적 가치를 인정하고 이를 받아들이며, 외집단의 정체성과 문화가치를 동등하게 인정하는 수준까지의 분포를 뜻한다. 다양성은 나와 다른 여러 집단의 문화나 가치를 우리 문화와 동등하게 인정하거나 그들 문화에 대한 부정적 고정관념이나 편견을 갖지 않고, 나아가 배타적으로 행동 하지 않는 경향성을 뜻한다. 관계성 차원은 주류문화집단과 이주민 집단 간의 관계 설정 및 거리감과 연관된 개념으로, 이민자 집단과의 관계 맺음에 있어 적극적으로 통합의 관계를 맺고자 하는지와 관련된 차원이다.

다양성 및 관계성 차원이 문화적응모형을 근거로 한다면, 보편성 차원은 한국인적 특수성을 반영하기 위한 것으로 외집단에 대해 보편적 태도와 신념에 입각하여 일관된 기준을 적용하는가와 관련된다. 이는 이주민을 대할 때 배경에 따라 차등적으로 대하는 경향이 있는지, 상위의 보편적인 도덕 규범에 따라 세계시민으로서의 행동 의지를 지니는지와 관련된다.

본 진단 도구의 신뢰도를 살펴보면 안상수 외(2015)의 연구에서 일반인용 다문화수용성 진단 도구의 경우 Cronbach´s α = .91로, 청소년용 다문화 수용성 진단 도구의 경우 Cronbach´s α = .94로 나타났다. 즉, 이 진단 도구는 내적합치도가 높은 신뢰성 있는 도구로 보인다. 본 연구에서의 내적 합치도 계수(Cronbach´s α)는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 다문화 수용성 진단 도구의 내적 합치도 계수

변인	구분	하위 차원	Cronbach´s α 계수	
종속변인	다문화 수용성	다양성	.887	.926
		관계성	.847	
		보편성	.677	

본 연구에서 사용된 다문화 수용성 진단 도구의 Cronbach´s α 계수는 측정 문항 총 34개에 대해 .926으로 높게 나타났다. 하위 차원에 대해서도 모두 Cronbach´s α 계수가 0.6 이상으로 나타나 신뢰도가 확보되었음을 확인하였다.

본 연구의 특성상 사전 설문과 사후 설문은 문항이 동일하다. 따라서 설문지의 문항 내용은 그대로 두되, 문항 제시 순서와 글씨체를 바꾸어 설문의 연습효과로 인하여 결과가 왜곡되는 현상을 방지하고자 하였다. 통제 변인과 관련된 문항은 두 번 반복하여 측정할 필요가 없으므로 사전 설문 문항에만 포함하였다.

다문화 수용성 문항은 총 34문항이며, '①전혀 그렇지 않다'부터 '⑥매우 그렇다'까지의 6점 척도로 구성된다. 다문화 수용성 진단 도구의 문항 번호와 역부호 문항은 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 다문화 수용성 진단 도구의 문항 번호 및 역부호 문항

차원 및 구성요소		문항번호	문항 수
다양성	①문화개방성	1, 2, 3, 4*	4
	②국민정체성	5*, 6*, 7*, 8*	4
	③고정관념 및 차별	9*, 10*, 11*, 12*, 13*	5
관계성	④일방적 동화기대	14*, 15*, 16*, 17*	4
	⑤거부·회피 정서	18*, 19*, 20*, 21*, 22*	5
	⑥상호교류 행동의지	23, 24, 25, 26	4
보편성	⑦이중적 평가	27*, 28*, 29*, 30*	4
	⑧세계시민 행동의지	31, 32, 33, 34	4

*는 *역부호화 문항임(사전설문 기준).*

2)독립변인

본 연구의 목적은 초등학교 사회과 수업에서 다문화 내용을 다룰 때 협동학습이 다문화 수용성 함양에 효과적인지를 객관적으로 검증하는 데 있다. 따라서 독립 변인은 수업 방법이며, 동일한 주제와 내용에 대하여

처치집단은 협동학습을 실시하고, 비교 집단은 개별·경쟁 구조의 강의식 수업을 실시하였다.

본 연구에서 다루고자 하는 사회과 다문화 수업의 내용은 2015 개정 교육과정에 근거하여 선정하였다. 수업 주제 및 성취기준은 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 수업 주제 및 성취기준

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화
중주제	사회 변화와 문화 다양성
성취기준	[4사04-06] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구 하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.

이 단원은 “사회 변화로 인해 나타난 일상생활의 변화 모습과 그 특징을 분석하고, 이러한 생활 모습의 변화로 인해 발생하는 문제점과 해결 방안을 탐구함으로써 사회 변화에 따른 대처 방안을 모색하는 능력과 삶의 다양성을 존중하는 태도”를 기르는 데 주안점을 둔다. 특히 [4사04-06]에서는 “문화 다양성이 점차 확산되는 상황에서 발생할 수 있는 편견이나 차별 등 사회문제들을 탐구하고, 자신이 속한 집단의 문화와 다른 문화의 가치를 인식함으로써 다른 문화를 존중하는 태도를 함양”하도록 한다.

모경환·김선아(2018)의 연구에 의하면 성취기준 [4사04-06]은 메리필드(Merryfield)가 제시한 세계시민교육의 일곱 가지 범주 중 ‘비판적인 맥락에서 편견 해소와 도덕 교육의 중요성 인식하기’ 범주에 해당한다. 이 범주는 성취기준의 수는 적지만 이전 교육과정에 비해 현행 교육과정에서 강조된 영역이다. 특히 [4사04-06]은 자민족 중심주의를 해소하고 고정관념 및 외국인 혐오와 차별 등에 대한 비판적 태도를 함양하도록 하는 성취기준이므로 다문화 수용성을 함양하는 데 적절한 내용 요소라고

판단하였다.

이상의 성취기준에 근거하여 본 연구에서는 '소수자의 권리 보호'와 '문화 다양성'을 내용 요소로 선택하였다. 처치집단은 '소수자의 권리 보호' 및 '문화 다양성'에 대해 협동학습으로 수업을 진행하였다. 비교집단은 같은 내용 요소에 대해 개별·경쟁 구조의 강의식 수업으로 수업을 진행한다. 각 차시별 학습 목표는 <표 Ⅲ-7>과 같다.

<표 Ⅲ-7> 차시별 학습 목표

내용 요소	차시	학습 목표
소수자의 권리 보호	1/4	소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악한다.
	2/4	소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련할 수 있다.
문화 다양성	3/4	종교에 따라 서로 다른 문화를 파악한다.
	4/4	문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾을 수 있다.

내용 요소별로 1, 3차시에는 개념 및 사례 등을 파악하고, 2, 4차시에는 편견과 갈등을 해결하는 방안을 마련해볼 수 있도록 구성하였다. 협동학습 및 강의식 수업 모두 동일한 내용 요소와 차시별 학습 목표를 가지고 수업을 진행하였다.

처치집단에서 활용할 협동학습의 유형은 JigsawⅡ모형으로, 수업 단계의 흐름은 <표 Ⅲ-8>과 같다.

<표 Ⅲ-8> JigsawⅡ모형의 수업 단계

단계	교수·학습 활동
도입	○ 전시 학습 확인 ○ 학습 목표 제시 ○ 모둠 활동, 전문가모둠활동, 모둠 보상 등에 대한 설명과 이해
소집단(원모둠) 구성	○ 이질적인 학생들 4명으로 이루어진 소집단(원모둠) 구성
전체 학습지와 자료 배부	○ 본시 학습의 전체적인 흐름 안내 - 교사 : 학습 주제와 관련된 전체 학습지와 관련 자료를 배부한다. - 학생 : 각 모둠에서 주제 관련 학습 단원과 전체 학습지를 읽고 각자 맡을 하위 주제를 정한다.
전문가 집단(전문가 모둠)학습	○ 전문가 집단 구성 및 각 주제에 대한 협력 학습 - 원모둠에서 같은 하위 주제를 선택한 학생들끼리 모여 전문가 집단(모둠)을 만든다. - 전문가 모둠에서 하위 주제에 대해 협력하여 집중적으로 학습한다.
소집단(원모둠) 학습	○ 원모둠으로 돌아와 전문가집단에서 학습한 내용 교수 및 질의응답 - 각자 원래 소속된 소집단(원모둠)으로 돌아간다. - 전문가 모둠에서 학습한 하위 주제에 대해 모둠 구성원들에게 가르쳐 준다.
전체 학습지 작성 및 정답지 확인	- 각 모둠에서 토의한 내용을 바탕으로 전체 학습지를 정리한다. - 교사가 나누어 준 정답지와 전체 학습지를 비교해 보고 틀린 내용에 대해 확인한다.
개별 평가 및 집단 보상	- 개인별로 형성 평가를 실시한다. - 각 학생의 향상 점수를 계산하여 향상 점수가 높은 모둠에게 보상한다.
정리	○ 학습 내용 정리 ○ 차시 예고

비교집단에 실시하는 강의식 수업은 교사의 설명이 중심이 되는 전통적인 교사 주도의 수업이다. 이러한 형태의 수업에서는 한 명의 전문가(교사)와 다수의 청강자(학생)으로 구성되므로 전통적인 경쟁 학습 구조를 취하게 된다. 처치집단에 제시하는 자료와 비슷한 내용의 자료를 제시하되, 교사의 설명 후 개별적으로 학습지를 해결하도록 한다.

3)통제변인

본 연구에서는 다문화교육 및 다문화 수용성과 관련된 선행연구를 바탕으로 성별, 해외 방문 횟수, 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험, 학업성취도, 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각을 통제변인으로 설정하였다.

첫 번째 통제변인은 성별이다. 학생을 대상으로 다문화 수용성을 분석한 다수의 연구들에서 학생들의 성별에 따라 다문화 수용성이 달라지는 것으로 나타났다. 특히 여학생들의 다문화 수용성이 남학생들에 비해 더 높은 것으로 보고되었다(이정우, 2008; 김미진·정옥분, 2010; 김경근·황여정, 2012; 최정하·김영화, 2013; 이자형·김경근, 2013; 이지영, 2013).

두 번째 통제변인은 해외 방문 횟수이다. Allport(1954)의 접촉가설에 의하면 민족 집단 간 대인 접촉이 외집단에 대한 고정관념에 영향을 미친다고 보았다. 선행 연구에서 해외 방문 경험과 같이 타문화에 직접 접촉해보는 것은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 끼친다는 결과가 나타났다(Edmonds & Killen, 2009; 김경근·황여정, 2012; 이자형·김경근, 2013).

세 번째 통제변인은 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험이다. 접촉가설에 근거하면 해외 방문 경험 외에 외국 이주민에 대한 접촉 경험도 다문화 수용성에 영향을 주는 변인이 될 수 있다. 그런데 대부분의 초등학교에 원어민 교사가 배치되어 있어 학생들이 학교에서 거의 매일 외국 이주민을 접촉하는 환경에 놓여 있으므로 통제변인으로 삼기에 적절하지 않다. 한편, 서울시의 중학생을 대상으로 한 연구에서 대다수의 학생들이

외국인이나 이주민과의 직접적인 대화 경험이 없는 것으로 나타나 대다수의 학생들은 대중매체를 통해서 이주민들의 삶을 접하고 있다고 보았다. 그리고 다문화 관련 대중매체의 접촉 경험이 있는 경우 다문화 수용성이 더 높게 나타났다(이지영, 2013). 안상수 외(2015)의 조사에서도 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험은 다문화 수용성을 높이는 유의한 변인으로 나타났다.

네 번째 통제변인은 학업성취도이다. 선행 연구에서 학업성적은 다문화 수용성 및 다양성에 대한 태도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(이정우, 2008; 김경근·황여정, 2012).

다섯 번째 통제 변인은 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각이다. 먼저, 가정 변인과 관련하여 부모가 자녀에게 어떠한 가치관을 갖도록 유도하지 않더라도, 그들은 자신과 부모를 동일시하는 과정에서 부모의 가치관에 따라가게 되는 경향이 있다. 또한 집단규범에 대한 동조현상에 의하면 다수의 사람들이 어떤 집단에 대해 배척하는 태도를 지니고 있을 것이라고 스스로 과장하여 내린 판단은 자신의 편견과 고정관념과 편견을 강화시키기도 한다. 이는 실제로 다수의 사람들이 어떤 태도를 가지고 있는지에 대한 객관적 규명 없이 일어나는 현상으로, 학생들이 주변 사람들의 태도에 대해 주관적으로 지각한 것이 자신의 태도에도 반영됨을 의미한다. 이에 근거한 선행 연구에서 청소년들이 자신을 둘러싼 사람들의 태도를 추측하여 내린 판단은 실제로 자신이 소수집단을 대하는 태도에도 반영되는 것으로 나타났다(양계민, 2008).

4. 연구 절차와 분석 방법

1)연구절차

본 연구는 사회과 교육에서 초등학생의 다문화 수용성 함양을 위한 수업 방법으로 협동학습의 효과성을 검증하기 위한 목적이 있다. 연구를 수행하고자 연구 참여 의사가 있는 6학급을 선정하여 처치집단과 비교집단으로 구분하였다. 두 집단 모두 사회과 수업 시간을 활용하여 4차시에 걸쳐 수업을 실시하였다. 처치집단에는 JigsawⅡ모형을 바탕으로 한 협동학습을 적용하고, 비교집단에는 교사의 설명이 중심이 되는 강의식 수업을 적용하였다.

두 유형의 수업을 실시하기에 앞서 사전 검사를 실시하고, 각각 4차시의 수업 처치를 실시한 후 사후 검사를 실시하였다. 이상의 실험 설계를 정리하면 <표 Ⅲ-9>과 같다.

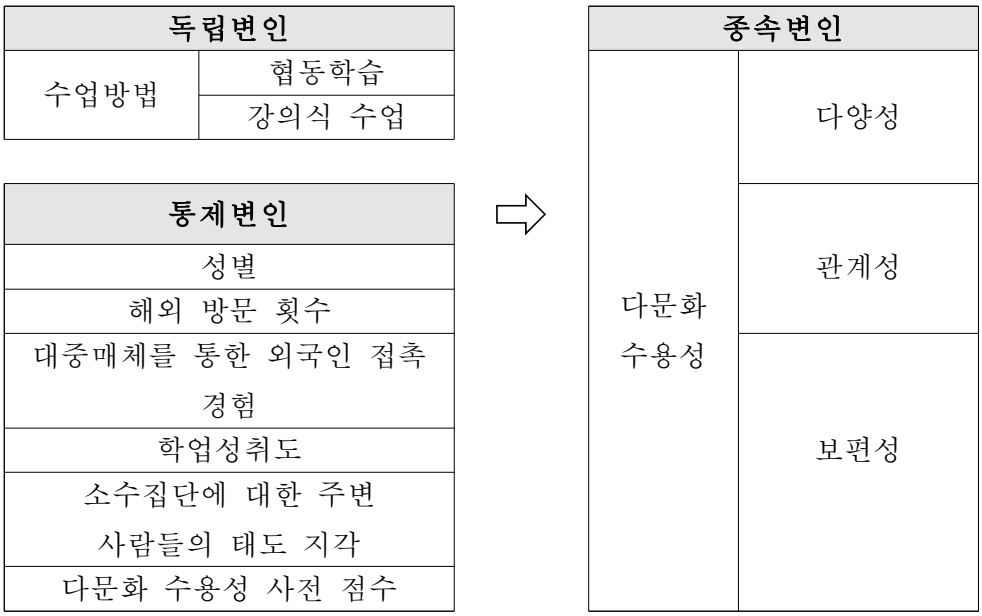
<표 Ⅲ-9> 연구 설계

	사전검사	처치	사후검사
처치집단	O_1	X_1	O_2
비교집단	O_1	X_2	O_2

X_1 : 협동학습
X_2 : 강의식 수업
O_1 : 다문화 수용성 사전 검사
O_2 : 다문화 수용성 사후 검사

2)분석 방법

이상의 연구 설계를 바탕으로 구성한 연구의 분석 모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 연구의 분석 모형

본 연구에서는 사회과 수업에서 다문화 관련 주제를 협동학습으로 학습하는 것이 초등학생의 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치는지 확인하고자 하였다. 즉, 전통적인 강의식 수업에 비교하여 협동학습이 다문화 수용성 및 하위 요소인 다양성, 관계성, 보편성 함양에 효과적인지 알아보고자 한 것이다.

사전·사후 설문 자료는 SPSS 23.0 통계 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 분석 과정은 먼저 종속변인에 대한 기술 통계치를 살펴본 후, 사후 다문화 수용성 점수가 어떠한 변인들에 의해 설명될 수 있는지를 다중회귀분석을 통해 분석하였다.

본 연구는 유사 실험 연구로 무선 할당이 이루어지지 않았으므로 각종

혼란 요인을 통제할 필요가 있다. 따라서 수업 처치 외에 다른 변인들(성별, 해외 방문 횟수, 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험, 학업성취도, 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각)을 통제한 상태에서 일괄투입 방식(ENTER)으로 변수를 투입하여 다중회귀분석을 실시하였다. 다중회귀분석을 위한 회귀 모형은 다음과 같다. 이때 독립변수 X_1의 계수인 b_1의 통계적 유의도가 확보되면 본 연구의 가설을 채택할 수 있을 것이다.

$$Yi = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + e_i$$

Yi : 사후 다문화 수용성 점수
(Y_1 : 다양성 차원, Y_2 : 관계성 차원, Y_3 : 보편성 차원)

a : 상수
X_1 : 수업 방법(강의식=0, 협동학습=1)
X_2 : 성별(남=0, 여=1)
X_3 : 해외 방문 횟수(없음=1, 1회=2, 2회=3, 3회=4, 4회 이상=5)
X_4 : 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험(매우 자주=1, 자주=2, 종종=3, 거의 없다=4, 전혀 없다=5) ※*역코딩 문항*
X_5 : 학업성취도(매우 잘 한다=1, 잘 하는 편이다=2, 보통이다=3, 못하는 편이다=4, 매우 못한다=5) ※*역코딩 문항*
X_6 : 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각(매우 부정적=1, 부정적=2, 중간=3, 긍정적=4, 매우 긍정적=5)
X_7 : 사전 다문화 수용성 점수(다양성 차원, 관계성 차원, 보편성 차원)
e_i : 오차항

Ⅳ. 결과 분석

본 장에서는 수업 방법에 따라 다문화 수용성에 미치는 영향과 그 요인들을 통계적으로 분석한 결과를 살펴보고자 한다. 주 연구 질문은 '사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적인가?'이다. 그리고 세부적으로 협동학습이 강의식 수업보다 다문화 수용성의 하위 영역인 다양성, 관계성, 보편성 차원의 다문화 수용성에 효과적인가를 검증하고자 하였다. 먼저 분석을 위해 종속변인에 대한 기술통계치를 살펴본 후, 사후 다문화 수용성 점수가 어떠한 변인들에 의해 설명될 수 있는지를 다중회귀분석을 통해 분석하였다.

1. 수업 방법에 따른 다문화 수용성 점수의 변화

집단별 수업 전과 후의 다문화 수용성 점수를 비교한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다. 다문화 수용성 점수는 다양성, 관계성, 보편성 세 가지 차원의 평균으로 산출되었으며, 최소값 1점부터 최대값 6점까지의 범위를 지닌다.

1) 다문화 수용성 점수의 변화

<표 Ⅳ-1> 다문화 수용성 점수의 변화

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	강의식 수업	68	4.70	0.60	3.21	5.81
	협동학습	70	4.52	0.69	2.92	5.85
사후	강의식 수업	68	4.68	0.72	3.34	6.00
	협동학습	70	4.92	0.81	3.02	6.00

<표 Ⅳ-1>에 의하면 사전 다문화 수용성 점수의 평균은 강의식 수업 집단은 평균 4.70점, 협동학습 집단은 평균 4.52점으로 나타났다. 한편 처

치 후 강의식 수업을 받은 집단은 평균 4.68점, 협동학습을 실시한 집단은 평균 4.92점으로 나타났다. 강의식 수업을 받은 집단의 경우 0.02점이 하락한 반면, 협동학습을 실시한 집단은 0.4점 상승한 것으로 나타났다.

2) 하위 차원별 다문화 수용성 점수의 변화

(1) 다양성 차원의 다문화 수용성 점수의 변화

본 연구에서는 다문화 수용성의 하위 차원을 다양성, 관계성, 보편성 세 가지의 차원으로 구분하였다. 강의식 수업과 협동학습의 수업 전과 후 다양성 차원의 다문화 수용성 점수를 비교한 결과는 다음의 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 다양성 차원 다문화 수용성 점수의 변화

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	강의식 수업	68	4.94	0.70	3.25	6.00
	협동학습	70	4.72	0.76	2.92	6.00
사후	강의식 수업	68	4.89	0.76	3.08	6.00
	협동학습	70	5.05	0.85	2.62	6.00

협동학습을 실시한 집단에서 다양성 차원의 다문화 수용성 점수는 평균적으로 0.33점 상승하였다. 반면 강의식 수업을 받은 집단의 경우 0.05점 하락하였다.

(2) 관계성 차원의 다문화 수용성 점수의 변화

강의식 수업과 협동학습의 수업 전과 후 관계성 차원의 다문화 수용성 점수를 비교한 결과는 다음의 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 관계성 차원 다문화 수용성 점수의 변화

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	강의식 수업	68	4.80	0.72	2.92	6.00
	협동학습	70	4.57	0.79	2.46	6.00
사후	강의식 수업	68	4.78	0.80	3.15	6.00
	협동학습	70	4.95	0.90	2.69	6.00

협동학습을 실시한 집단에서 관계성 차원의 다문화 수용성 점수는 평균적으로 0.38점 상승하였다. 반면 강의식 수업을 받은 집단의 경우 0.02점 하락하였다.

(3) 보편성 차원의 다문화 수용성 점수의 변화

강의식 수업과 협동학습의 수업 전과 후 보편성 차원의 다문화 수용성 점수를 비교한 결과는 다음의 <표 Ⅳ-4>와 같다.

<표 Ⅳ-4> 보편성 차원 다문화 수용성 점수의 변화

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	강의식 수업	68	4.37	0.71	2.63	5.75
	협동학습	70	4.27	0.77	2.00	5.75
사후	강의식 수업	68	4.37	0.82	2.75	6.00
	협동학습	70	4.78	0.83	3.00	6.00

협동학습을 실시한 집단에서 보편성 차원의 다문화 수용성 점수는 평균 0.51점이 상승하였다. 반면 강의식 수업을 받은 집단의 경우 평균점수의 변화가 없었다. 기술통계치만 보았을 때 세 가지 차원 중 협동학습을 실시한 후 보편성 차원의 다문화 수용성 점수가 가장 큰 폭으로 상승한 것으로 나타났다.

2. 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인

1) 예측변인 간 단순상관관계

본 연구에서는 '사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.'라는 가설을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 이에 앞서 다중공선성(multicollinearity) 문제를 진단하기 위해 예측변인들 간 단순 상관관계를 분석하였다. 본 연구의 독립변인에 해당하는 수업 방법과 통제 변인인 성별, 해외 방문 횟수, 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험, 학업성취도, 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각 간의 상관관계를 살펴본 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 예측변인 간 단순상관관계

	수업 방법	성별	해외 방문 횟수	대중 매체	학업 성취도	주변인 태도 지각
수업 방법	1					
성별	.000	1				
해외 방문 횟수	-.038	-.053	1			
대중매체	-.086	.044	.002	1		
학업 성취도	.087	-.122	.130	.127	1	
주변인 태도 지각	-.131	.113	.008	.231**	.089	1

(**p<.01)

<표 Ⅳ-5>에 의하면 예측변인들 간의 상관계수의 절대값은 .000 ~.231로, 모두 .3 이하 수준이므로 다중공선성의 문제가 없는 것으로 예상할 수 있다.

2) 다문화 수용성 점수에 영향을 미치는 요인

본 연구의 주 가설은 '사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.'이다. 종속변인인 다문화 수용성에 협동학습이 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 독립 변인인 '수업 방법'의 회귀 계수가 통계적으로 유의할 경우 주 가설을 채택할 수 있다. 다중회귀분석 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 다문화 수용성 전체 회귀분석 결과

	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	VIF
	B	표준 오차	β			
(상수)	.410	.374		1.095	.276	
수업방법	.387	.089	.251	4.360	.000***	.960
성별	.022	.089	.014	.243	.808	.946
해외방문 횟수	-.001	.028	-.002	-.040	.968	.915
대중매체	-.061	.052	-.070	-1.177	.241	.903
학업 성취도	.081	.058	.082	1.403	.163	.932
주변인 태도 지각	-.043	.063	-.044	-.681	.497	.745
사전다문화수용성 점수	.928	.081	.782	11.518	.000***	.690

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.766	.586	.564	0.51022

	제곱합	자유도	평균 제곱	*F*	유의확률
회귀모형	47.990	7	6.856	26.336	.000***
잔차	33.842	130	.260		
합계	81.832	137			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

<표 Ⅳ-6>에 의하면 본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되었다. 회귀 모형에 포함된 예측 변인들은 사후 다문화 수용성 향상 정도를 58.6%(R 제곱=.586) 설명해주고 있으며, 본 회귀 모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{df=7,130}$=26.366, p=.000).

분석 결과를 보면 사회과 협동학습(t=4.360, p=000)은 초등학생의 다문화 수용성 점수에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미친다. 다른 조건이 동일하다면 강의식 수업을 받은 집단에 비해 사회과 협동학습을 실시한 집단의 다문화 수용성 점수가 0.387점 높다는 것을 의미한다. 따라서 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이라는 본 연구의 주 가설은 채택되었다. 수업 방법의 Beta 계수가 사전 다문화 수용성 점수를 제외한 통제 변인에 비해 높은 것을 고려할 때, 수업 방법이 다문화 수용성에 미치는 영향이 가장 크다는 것을 알 수 있다.

또한 본 연구의 통제 변인 중 사전다문화 수용성 점수가 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(t=11.518, p=.000). 반면 통제 변인 중 성별(t=.243, p=.808), 해외 방문 횟수(t=-.040, p=.968), 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험(t=-1.177, p=.241), 학업성취도(t=1.403, p=.163), 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각(t=-681, p=.497)은 사후 다문화 수용성 점수에 통계적으로 유의한

영향을 미치지 않는 변인으로 나타났다.

3) 사후 다문화 수용성 하위 요인별 점수에 영향을 미치는 요인

(1) 다양성 차원의 다문화 수용성 점수에 영향을 미치는 요인

첫 번째 하위 연구 질문인 '사회과 협동학습은 강의식 수업에 비해 다양성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적인가?'에 대해 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-7>과 같다. 주 가설에 대한 분석 결과와 마찬가지로 독립변수인 '수업 방법'의 계수가 통계적으로 유의할 경우 첫 번째 하위 가설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-7> 다문화 수용성 다양성 차원 회귀분석 결과

	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	VIF
	B	표준오차	β			
(상수)	.672	.397		1.694	.093	
수업방법	.310	.097	.192	3.205	.002**	.958
성별	.106	.096	.066	1.104	.272	.962
해외방문 횟수	-.030	.031	-.059	-.964	.337	.914
대중매체	-.037	.056	-.041	-.666	.507	.920
학업성취도	.100	.063	.097	1.602	.112	.930
주변인 태도 지각	.000	.069	.000	-.005	.996	.748
사전다양성 점수	.820	.076	.747	10.850	.000***	.724

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.744	.553	.529	.55539

	제곱합	자유도	평균 제곱	*F*	유의확률
회귀모형	49.672	7	7.096	23.004	.000***
잔차	40.100	130	.308		
합계	89.772	137			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

<표 Ⅳ-7>에 의하면 본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되었다. 회귀 모형에 포함된 예측 변인들은 다양성 차원의 다문화 수용성 향상 정도를 55.3%(R 제곱=.553) 설명해주고 있으며, 본 회귀 모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{df=7,130}$=23.004, p=.000).

회귀 분석 검증 결과, 본 연구의 독립 변인인 사회과 협동학습은 p<.01 수준에서 사후 다양성 차원의 다문화 수용성 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(t=3.205, p=.002). 이는 다른 조건이 동일하다면 강의식 수업을 받은 집단에 비해 협동학습을 실시한 집단의 다양성 차원의 다문화 수용성 점수가 .310점 높아짐을 의미한다. 따라서 첫 번째 하위 가설은 채택되었다.

한편 본 연구의 통제 변인 중 사전 다양성 차원의 다문화 수용성 점수는 p<.001 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(t=10.850, p=.000). 반면 통제 변인 중 성별(t=1.104, p=.272), 해외 방문 횟수(t=-.964, p=.337), 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험(t=-.666, p=.507), 학업성취도(t=1.602, p=.112), 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각(t=-.005, p=.996)은 사후 다양성 차원의 다문화 수용성 점수에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 변인으로 나타났다.

(2) 관계성 차원의 다문화 수용성 점수에 영향을 미치는 요인

두 번째 하위 연구 질문인 '사회과 협동학습은 강의식 수업에 비해 관계성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적인가?'에 대해 분석한 결과는

다음 <표 Ⅳ-8>과 같다. 앞선 분석 결과와 마찬가지로 독립변수인 '수업 방법'의 계수가 통계적으로 유의할 경우 두 번째 하위 가설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-8> 다문화 수용성 관계성 차원 회귀분석 결과

	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	VIF
	B	표준 오차	β			
(상수)	1.058	.442		2.395	.018	
수업방법	.334	.111	.197	3.018	.003**	.956
성별	.048	.111	.028	.435	.665	.947
해외방문 횟수	.030	.035	.056	.857	.393	.941
대중매체	-.072	.064	-.074	-1.112	.268	.919
학업 성취도	.056	.072	.052	.788	.432	.933
주변인 태도 지각	.015	.076	.014	.193	.847	.796
사전관계 성점수	.752	.081	.672	9.276	.000***	.773

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.688	.473	.444	.63591

	제곱합	자유도	평균 제곱	*F*	유의확률
회귀모형	47.159	7	6.737	16.660	.000***
잔차	52.569	130	.404		
합계	99.728	137			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

본 회귀 모형에 대한 다중공선성 진단 결과 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되었다. 회귀 모형에 포함된 예측 변인들은 관계성 차원의 다문화 수용성 향상 정도를 47.3%(R 제곱=.473) 설명해주고 있으며, 본 회귀 모형의 설명량은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{df=7,130}=16.660$, $p=.000$).

분석 결과에 따르면 본 연구의 독립 변인인 사회과 협동학습은 $p<.01$ 수준에서 사후 관계성 차원의 다문화 수용성 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=3.018$, $p=.003$). 회귀 계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 강의식 수업을 받은 집단에 비해 협동학습을 실시한 집단의 관계성 차원의 다문화 수용성 점수가 .334점 높아짐을 알 수 있다. 따라서 두 번째 하위 가설은 채택되었다.

통제 변인 중 사전 관계성 차원의 다문화 수용성 점수도 $p<.001$ 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($t=9.276$, $p=.000$). 반면 통제 변인 중 성별($t=435$, $p=.665$), 해외 방문 횟수($t=.857$, $p=.393$), 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험($t=-1.112$, $p=.268$), 학업성취도($t=.788$, $p=.432$), 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각($t=.193$, $p=.847$)은 사후 관계성 차원의 다문화 수용성 점수에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 변인으로 나타났다.

(3) 보편성 차원의 다문화 수용성 점수에 영향을 미치는 요인

세 번째 하위 연구 질문인 ‘사회과 협동학습은 강의식 수업에 비해 보편성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적인가?’에 대해 분석한 결과는 다음 <표 Ⅳ-9>와 같다. 주 가설에 대한 분석 결과와 마찬가지로 독립 변수인 ‘수업 방법’의 계수가 통계적으로 유의할 경우 세 번째 하위 가설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표 Ⅳ-9> 다문화 수용성 보편성 차원 회귀분석 결과

	비표준화 계수		표준화 계수	t	p	VIF
	B	표준 오차	β			
(상수)	.998	.429		2.324	.022	
수업방법	.479	.112	.284	4.259	.000***	.965
성별	.007	.114	.004	.065	.948	.944
해외방문 횟수	.043	.035	.082	1.224	.223	.943
대중매체	-.008	.067	-.008	-.116	.908	.884
학업 성취도	.070	.073	.064	.952	.343	.934
주변인 태도 지각	.033	.077	.031	.427	.670	.824
사전보편 성점수	.670	.085	.586	7.876	.000***	.774

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.666	0.443	0.413	0.64873

	제곱합	자유도	평균 제곱	*F*	유의확률
회귀모형	43.594	7	6.228	14.798	.000***
잔차	54.710	130	.421		
합계	98.304	137			

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

<표 Ⅳ-9>에 제시된 다중회귀 분석 결과를 보면 다중공선성 진단 통계량인 VIF가 모두 1~2 사이의 수치를 보여 다중공선성 문제는 없는 것으로 나타났다. 회귀 모형에 포함된 예측 변인들은 보편성 차원의 다문화 수용성 향상 정도를 44.3%(R 제곱=.443) 설명해주고 있으며, 본 회귀 모형의 설명량은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{df=7,130}$=14.798, p=.000).

분석된 자료에 따르면 사회과 협동학습은 p<.001 수준에서 사후 보편성 차원의 다문화 수용성 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(t=4.259, p=.000). 따라서 '사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 보편성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.'라는 세 번째 하위 가설은 채택되었다. 회귀 계수로 볼 때, 다른 조건이 동일하다면 강의식 수업을 받은 집단에 비해 협동학습을 실시한 집단의 보편성 차원의 다문화 수용성 점수가 .479점 높은 경향이 있다.

통제 변인 중 사전 보편성 차원의 다문화 수용성 점수도 p<.001 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(t=7.876, p=.000). 반면 통제 변인 중 성별(t=.065, p=.948), 해외 방문 횟수(t=1.224, p=.223), 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험(t=-.116, p=.908), 학업성취도(t=.952, p=.343), 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각(t=.427, p=.670)은 사후 보편성 차원의 다문화 수용성 점수에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 변인으로 나타났다.

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구는 다문화사회로의 빠른 진입과 함께 반다문화적 정서를 표출하는 사람들이 늘어나고 있는 현 사회적 맥락 속에서 사회의 통합과 발전을 위해서는 아동기부터 다문화 수용성을 함양하기 위해 노력해야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 한국 사회는 오랜 시간 동안 단일민족주의와 단일민족국가를 표방하였으며 한민족을 강조하였다. 이에 대한 부작용으로 다문화사회, 그리고 사회의 새로운 구성원을 수용하고 사회적, 문화적 다양성을 존중하기보다는 새로운 구성원과 그들의 사회와 문화를 배타적이고 차별적으로 대하는 태도가 나타났다. 또 다문화인이라는 공통점을 지니고 있다고 할지라도 그들을 대할 때 출신 지역이나 인종, 경제 수준 등에 따라 차별적으로 대하는 특수성도 나타나고 있다. 시민의식의 성숙이 지체되고 집단 사이의 인종적 서열화가 촉발되는 상황이므로 다문화교육과 가장 밀접한 관련이 있는 사회 교과에서는 주류집단의 다문화 수용성을 효과적으로 향상시킬 수 있는 수업 방법에 대해 고민해 볼 필요가 있다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 협동학습을 제안하였다. 먼저, 사회과교육에서 다문화 수업을 실시할 때 협동학습이 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이라는 가설을 수립하였다. 그리고 선행 연구 검토를 통해 다문화 수용성을 다양성, 관계성, 보편성 세 가지의 하위 차원으로 구분하였다. 이어서 독립 변인인 사회과 협동학습이 다문화 수용성 및 다문화 수용성의 세 가지 하위 차원 모두에 유의한 영향을 미치는지 확인하기 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

<주 가설> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 1> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 다양성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.
<하위 가설 2> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 관계성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.
<하위 가설 3> 사회과 협동학습은 강의식 수업보다 초등학생의 보편성 차원의 다문화 수용성 함양에 효과적일 것이다.

실험의 과정과 내용은 다음과 같다. 서울시 성북구에 위치한 S초등학교 5학년 6개 학급 학생 141명을 대상으로 연구를 진행하였다. 6개 학급 중 각각 3개 학급을 처치 집단과 비교 집단으로 선정하고, 수업이 시작되기 전 사전 설문지를 배부하여 사전 다문화 수용성을 측정하였다. 그 후 처치 집단에는 JigsawⅡ모형을 적용한 사회과 협동학습을, 비교 집단에는 개별, 경쟁 구조의 강의식 수업을 적용하였다.

수업의 성취 기준은 두 집단 모두 2015 개정 교육과정에 근거하여 [4사04-06] “우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.”로 선정하였으며, ‘소수자의 권리 보호’와 ‘문화 다양성’을 내용 요소로 한 수업을 각각 2차시씩 총 4차시를 적용하였다. 수업 처치가 끝난 후 사후 다문화 수용성 설문지를 배부하여 사후 다문화 수용성을 측정하였으며, 실험 과정에서 한 차시라도 수업에 참여하지 못했거나 설문 응답에 불성실하게 응답한 케이스는 연구 대상에서 제외하였다. 최종적으로 유효한 138개의 자료가 분석에 활용되었다.

수집된 자료를 바탕으로 본 연구에서 세운 가설을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 독립변인은 수업 방법이며, 통제 변인은 성별, 해외 방문 횟수, 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험, 학업성취도, 소수집단에 대한 주변사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각과 사전 다문화 수

용성 점수로 설정하였다. 종속 변인은 다문화 수용성이며, 다문화 수용성 전체 점수 및 다양성, 관계성, 보편성 세 가지 하위 차원의 점수에 대해 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과 사회과 협동학습은 초등학생의 다문화 수용성 함양에 통계적으로 유의미한 효과가 나타났으며, 하위 요인인 다양성, 관계성, 보편성에 대해서도 모두 유의미한 변화가 발견되었다. 따라서 본 연구의 가설은 모두 채택되었다. 회귀분석 결과를 정리하면 <표 Ⅴ-1>과 같다.

<표 Ⅴ-1> 다문화 수용성에 대한 다중회귀분석 결과 종합

	다문화수용성		다양성		관계성		보편성	
	B	p	B	p	B	p	B	p
수업방법	.387	.000***	.310	.002**	.334	.003**	.479	.000***
성별	.022	.808	.106	.272	.048	.665	.007	.948
해외방문 횟수	-.001	.968	-.030	.337	.030	.393	.043	.223
대중매체	-.061	.241	-.037	.507	-.072	.268	-.008	.908
학업 성취도	.081	.163	.100	.112	.056	.432	.070	.343
주변인 태도 지각	-.043	.497	.000	.996	.015	.847	.033	.670
사전 점수	.928	.000***	.820	.000***	.752	.000***	.670	.000***
가설 검증	채택		채택		채택		채택	

(*p<.05, **p<.01, ***p<.001)

분석 결과를 통해 협동학습이 다문화 수용성 함양에 효과적인 수업 방법임을 확인할 수 있었다. 이와 더불어 강의식 수업의 경우 오히려 다문화 수용성 점수의 기술통계치가 하락하였다. 이는 경쟁학습 구도 속에서 인지적인 학습을 통해서는 학생들의 다문화 수용성 함양을 기대할 수 없다는 것을 의미한다. 이미나(2008)에 따르면, 인지적 정보의 제공을 통해 정의적 태도를 변화시키고자 하는 논리적 접근은 효과적이기 어려우며, 특히 편견을 이미 지니고 있는 사람들을 논리적으로 설득하는 것은 효과적이지 못하다. 이는 편견이라는 태도가 정서적인 측면을 띠고 있기 때문이다. 즉, 다문화 내용 요소를 인지적으로 다룬 강의식 수업에서는 학습자들의 태도를 변화시키지 못하였다. 따라서 편견에 반하는 정보를 제공하기보다는, 편견을 가진 대상과 협동하고 상호 의존할 수 있는 정서적 맥락을 제공하는 것이 필요한데(이미나, 2008), 본 연구에서는 이를 실현한 수업 방법인 Jigsaw 협동학습이 학습자의 태도 변화에 효과적임을 확인하였다.

한편 통제변인으로 설정되었던 성별, 해외 방문 횟수, 대중매체를 통한 외국인 접촉, 학업성취도, 소수집단에 대한 주변 사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각은 모두 다문화 수용성 점수에 유의한 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다. 먼저 성별의 경우 선행 연구에 의하면 남녀 간 유의한 차이가 없다는 연구 결과와 더불어 여성의 다문화 수용성이 더 높다는 결과, 그리고 남성의 다문화 수용성이 더 높다는 결과가 양립하여 일관성이 결여된 양상이 나타나는데, 본 연구에서는 성별에 따른 다문화 수용성 점수의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다(김경근·황여정, 2012에서 재인용). 다음으로 해외 방문 횟수가 유의하지 않은 원인으로는 본 연구의 대상이 되는 초등학생의 경우 자발적으로 해외를 방문하기보다는 부모님 또는 보호자와 함께 방문하는 경우가 대다수이며, 따라서 직접적이고 능동적으로 외국인과 접촉할 기회가 적었기 때문이라고 유추할 수 있다. 이는 안상수 외(2015)의 연구에서 해외여행 또는 거주 경험이 있다고 응답한 청소년의 다문화 수용성 점수가 경험이 없는 청소년보다 높게 나타나기는 했지만, 이 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았던

결과와도 상통한다. 또 대중매체를 통한 외국인 접촉 경험이 유의하지 않은 이유는 대중매체로 접촉하게 되는 외국인의 모습이 부정적이었는지, 긍정적이었는지에 따라 학생들의 다문화 수용 정도가 달라질 수 있기 때문인 것으로 보인다. 다음으로 학업성취도와 소수집단에 대한 주변 사람들(부모, 교사, 친구)의 태도 지각도 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 이는 선행 연구와 상반된 결과로 후속 연구에서 더 다차원적인 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구의 통제 변인 중 사전 다문화 수용성 점수는 다문화 수용성 전체 및 모든 하위 영역에서 유의한 영향을 미치는 통제변인으로 나타났다. 이미나(2008)의 연구에 의하면 정보를 선택적으로 지각하고 회상하며 기억하는 인간의 인지적 구조나 억압기제, 이유만 생기면 작동되는 기존의 태도 메커니즘, 기존의 태도를 강화하는 사회적 맥락 등에 의해 사람의 태도를 변화시키는 것은 실질적으로는 매우 어렵다. 따라서 이미 학생들에게 내재화되어 있는 다문화 수용의 정도는 4차시의 수업 이후에도 그 영향력이 작용하고 있는 것이라 판단할 수 있다.

2. 논의 및 제언

본 연구에서는 사회과 교육에서 다문화 내용 요소를 다루는 방법으로 협동학습을 제안하였다. 그리고 이에 대한 타당성을 검증한 결과, 강의식 수업과 비교하여 협동학습이 초등학생들의 다문화 수용성 함양에 효과적인 것으로 나타났다. 따라서 사회과에서 다문화 교육을 실시할 때 개별, 경쟁학습 구조의 강의식 수업보다 협동학습을 실시하는 것이 초등학생의 다문화 수용성 함양에 더 효과적인 수업 방법이라 볼 수 있다.

본 연구의 결과는 다음과 같은 시사점을 지닌다. 첫째, 교육과정 내에서 현장에서 쉽게 적용할 수 있는 실천적 다문화 교육 방법을 제시하였다. 본 연구에서는 기존의 개별·경쟁학습 구도의 강의식 수업을 통해서는 다문화 내용 요소를 다루고 있더라도 학생들의 다문화 수용성 함양에 효과적이지 않음을 밝혔다. 따라서 교수학습방법의 변화가 필요한데, 협

동학습은 교육과정을 재구성하거나 특별한 학습 자료를 고안하지 않더라도 현행 교육과정과 교과서를 통하여 충분히 실현할 수 있는 실용적인 교수학습방법이다. 아무리 효과적인 교수학습방법이라 할지라도, 준비 과정에서 과도한 시간이나 비용이 할애되는 수업은 일회성으로 그칠 가능성이 커 장기적인 효과를 기대하기 어렵다. 하지만 교사들이 다문화 수업을 진행함에 있어 협동학습을 활용하는 것은 별도의 어려운 준비 과정 없이도 가능하므로 지속적으로 활용할 수 있고 장기적으로 적용했을 때의 효과도 기대해 볼 수 있다.

둘째, 다문화 교육의 대상을 소수 집단에 한정하지 않고, 일반 학생을 위한 교육으로 확대하였다. 학교 현장에서 소수 집단에 대한 다문화 교육은 주류 집단에 적응시키기 위한 교육 방향으로 흐를 수밖에 없다. 하지만 각자의 다양성이 존중받는 다문화사회를 위해서는 다수 집단의 태도 개선이 선행되어야 한다. 본 연구는 일반 학생, 즉 주류 집단을 대상으로 한 교육을 실시하여 우리 사회를 구성하는 다양한 집단들이 서로 이해의 폭을 넓히고, 사회에서 다양한 문화가 공존할 수 있다는 인식을 지니도록 하였다.

셋째, 다문화 교육 내용 요소를 선정함에 있어 다문화 인권 요소를 다루고자 하였다. 민주 시민 양성을 목표로 하는 사회과 교육에서는 다문화 내용을 다룰 때 다양한 문화에 대한 소개로 그쳐서는 안 된다. 다문화 수용성의 증진을 위해서는 학생들이 다양한 배경을 지닌 소수자들의 문화 정체성을 이해해야 한다. 그리고 이를 위해서는 다문화 배경을 가진 소수자들의 인권 침해가 얼마나 심각한지 인식하고, 해결방안을 모색하는 '다문화적 인권 교육'으로 나아가야 한다(은지용·모경환, 2018). 본 연구에서는 2015 개정 교육과정의 성취 기준에 근거하여 내용 요소를 '소수자의 권리 보호'와 '문화 다양성'으로 선정하였다. 각 요소별로 1차시에는 개념 및 사례 등을 파악하고, 2차시에는 편견과 갈등을 해결하는 방안을 마련하도록 하여 소수자 인권 측면에서의 다문화 교육을 실시하고자 하였다. 그리고 이를 통해 학생들이 다문화 배경을 가진 소수자들의 인권에 대해서도 생각해 볼 수 있도록 하였다.

이상의 논의와 본 연구 결과를 바탕으로 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언한다.

첫째, 협동학습이 다문화 수용성 함양에 효과적임을 보다 정밀하게 일반화하려면 연구 대상을 확대할 필요가 있다. 본 연구는 유사 실험 연구로 표집 단계에서 서울시 소재 일부 초등학교 5학년 학생을 대상으로 실시되었다. 따라서 협동학습의 다문화 수용성 함양에 대한 효과성을 일반화하기 위해서는 연구 대상의 학년과 지역을 다양화하여 연구할 필요가 있다. Allport(1954)에서는 고등학생이 되면 이미 어른들의 편견을 이어받게 된다고 보았다. 그런데 협동학습의 효과가 초등학생뿐 아니라 편견이 고착화되어 가고 있는 중·고등학생들에 대해서도 유의미한 효과가 나타나는지 검토해볼 필요가 있다. 또한 소속 지역이 달라도 일관된 결과가 나타나는지 검토해 볼 필요가 있다.

둘째, 협동학습이 초등학생의 다문화 수용성에 장기적인 효과가 있는지를 검토할 필요가 있다. 본 연구는 4차시라는 짧은 기간 동안 실시되었고, 사전 검사와 사후 검사의 간격 또한 짧아 단기간의 효과를 검증하는 데 그쳤다. 하지만 다문화교육은 장기적 차원에서 접근할 필요가 있으며, 따라서 교육과정 내에서 협동학습을 지속적으로 적용하였을 때 그 효과가 유지되는지 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 협동학습 모형에 따른 효과성을 비교하고 검토할 필요성이 있다. 협동학습은 기본적으로 소집단으로 구성된 학생들이 활발한 상호작용과 협력 과정을 통하여 학습하는 구조를 지니고 있다. 본 연구에서는 다양한 협동학습 방법 중 하나로 JigsawⅡ모형을 적용하여 그 효과성을 검증하였다. 후속 연구에서는 각 협동학습 모형이 다문화 수용성 함양에 미치는 효과를 검토하여 본 연구에서의 효과가 JigsawⅡ모형이라는 방법적 측면에서의 효과인지, 협동학습의 원리에 의한 효과인지 검토할 필요가 있다.

넷째, 다문화라는 개념에 대해 포괄적으로 접근하여 광의의 다문화 수용성을 측정할 수 있는 측정 도구가 필요하다. 본 연구에서 실시한 수업에서는 우리 사회의 다문화 구성원에 대해 외국인 노동자, 국제결혼 가

정 자녀, 장애인, 북한이탈주민 등 다양하게 살펴보고, 종교의 다양성에 대해서도 살펴보았다. 하지만 다문화 수용성 검사 도구들이 다양한 문화에 대해 편견 없이 수용하는 태도를 측정하고자 하는 목적을 가지고 있으면서도, 설문 문항은 외국인 노동자나 국제결혼가정 등 외국 이주민에 대한 수용 정도를 묻는 질문으로 한정되어 있었다. 따라서 인종뿐 아니라 민족, 문화, 사회 계층, 성별, 종교, 이념 등의 다양성에 대해 열린 마음으로 수용할 수 있는가를 측정할 수 있는 측정 도구의 개발이 필요하다.

참 고 문 헌

강진구(2014). 한국사회의 반다문화 담론에 대한 비판적 고찰. **다문화콘텐츠연구, 17**, 7-37.

강홍숙·강만철(2006). 협동학습의 효과에 관한 메타분석. **아동교육, 15**(1), 69-82.

교육부(2015). **2015 개정 사회과 교육과정**, 교육부 고시 제 2015-74호.

구정화(2012). 다문화 시민성을 위한 초등 다문화교육 프로그램 개발 연구. **사회과교육, 51**(1), 1-18.

구정화(2015). 공동체의식과 다문화 수용성에 대한 초등학교 5, 6학년의 차이 연구. **시민교육연구, 47**(1), 1-24.

김경근·황여정(2012). 초중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인. **한국교육, 39**(1), 87-117.

김미진·정옥분(2010). 아동의 다문화 수용성 척도개발과 타당화 연구. **인간발달연구, 17**(4), 69-88.

김수동(1999). 직소(Jigsaw) 학습방법의 탐색 : 이론과 교육적 적용, **교육문제연구, 12**, 1-13.

모경환·김선아(2018). 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석. **시민교육연구, 50**(1), 29-51.

모경환·임정수(2011). 사회과 다문화교육의 현황과 과제. **교육문화연구, 17**(1), 261-290.

민무숙·안상수·김이선·김금미·조영기·류정아(2010). **한국형 다문화수용성 진단도구 개발 연구**. 대통령 소속 사회통합위원회 연구보고, 9.

민무숙·안상수·김이선·선보영·이명진(2012). **청소년의 다문화수용성 조사 연구**. 서울: 한국여성정책연구원.

박미자·임귀자·윤경선(2011). 다문화 주제에 관한 협동 활동이 유아의 편견감소와 사회적 기술에 미치는 효과. **유아교육학논집, 15**(1), 227-248.

박성혁·곽한영(2009). 다문화교육정책 국제비교를 통한 우리나라 다문화 교육정책의 방향 모색. **시민교육연구, 41**(2), 97-127.

박성혁·곽한영(2008). 다문화교육 관련 법령의 문제점과 개선방향. **교과교육학연구, 12**(3), 687-707.

박수경·양심영(2017). 초등학생의 다문화수용성, 친사회적 행동, 공감능력과의 관계. **한국콘텐츠학회논문지, 17**(6), 142-152.

박혜숙·원미순(2010). 대학생들의 다문화수용성과 관련변인 탐색. **교육심리연구, 24**(2), 303-325.

변영계·김광휘(2000). **협동학습의 이론과 실제**. 서울: 학지사.

서재천(2011). 초등학생의 시민성 발달 조사 연구. **사회과교육, 50**(4), 205-216.

손병노(1996). 사회과 협동학습의 의의와 이론적 토대. **사회과교육, 29**, 163-190.

심미영·이온유(2017). 청소년의 다문화경험, 자아존중감 및 다문화고정관념과 다문화수용성의 구조적 관계분석. **인문사회 21, 8**(6), 547-559.

안상수·민무숙·김이선·이명진·김금미(2012). **국민 다문화수용성 조사 연구**. 서울: 한국여성정책연구원.

안상수(2015). **2015년 국민 다문화수용성 조사 연구**. 서울: 한국여성정책연구원.

양계민(2008). **사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구.** 서울: 한국청소년정책연구원.

오유라·김효정(2017). GI협동학습모형을 적용한 다문화 미술수업이 중학교 1학년의 다문화태도에 미치는 영향. **문화예술교육연구, 12**(1).145-170.

오은순·홍선주·김민정·모경환·김선혜·안지혜(2008). **다문화 교육을 위한 교수·학습 지원 방안 연구. 2 , 사회과 교수·학습 프로그램 개발을 중심으로**. 서울:한국교육과정평가원.

윤인진·송영호(2011). 한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화 수용성. **통일문제연구, 23**(1), 143-192.

은지용·모경환(2018). 사회 교과서에 나타난 다문화 인권 교육의 실태 및 과제. **교육문화연구, 24**(1), 7-31

이명자·송영명·김자림(2007). 협동학습이 자아존중감에 미치는 효과 분속. **중등교육연구, 55**(2), 259-283.

이미나(2008). 사회과 태도변화 연구결과에 대한 의문-스테레오타입에서 오는 편견의 사례를 중심으로. **시민교육연구, 40**(1), 71-93.

이바름·정문성(2011). 협동학습이 다문화태도에 미치는 영향. **다문화교육, 2**(3). 107-132.

이수경·전선미(2014). 중학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인 : 자아존중감, 지역사회 친밀감, 또래 애착을 중심으로. **청소년복지연구, 16**(4), 103-121.

이자형·김경근(2013). 중학생의 다문화 수용성 영향요인. **교육사회학연구, 23**(1), 53-77.

이정우(2008). 다양성에 대한 학생과 학부모의 태도. **사회과교육, 47**(3), 297-320.

이태상·김현정(2015). 초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향. **학습자중심교과교육학회지, 15**(2), 479-498.

장영희(1997). 유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰. **성신연구논문집, 35**, 295-314.

장인실(2003). 다문화 교육(Multicultural Education)이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. 교육과정연구, 21(3), 409-431.

장인실(2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. **교육과정연구, 24**(4), 27-53.

장인실·김경근·모경환·민병곤·박성혁·박철희·성상환·오은순·이윤정·정문성·차경희·차윤경·최일선·함승환·허창수·황매향(2012). **다문화교육의 이해와 실천**. 서울: 학지사.

정명희·박외병(2014). 대학생의 다문화교육경험이 사회적 거리감과 다문화수용성에 미치는 영향 -충북지역 대학생을 중심으로-, **다문화교육연구, 7**(2), 81-105.

정문성(1996). 사회과 협동 학습의 유형과 실제. **사회과교육, 29**, 191-211.

정문성(2002). **협동학습의 이해와 실천.** 서울: 교육과학사.

정문성(2002). **협동학습의 이해와 실천.** 서울: 교육과학사.

정석원·정진철(2012). 청소년의 다문화 교육경험과 사회적 친밀감이 다문화 수용에 미치는 영향. **다문화교육연구, 5**(1). 51-58.

정숙금(2009). 사회과 협동학습을 통한 친사회적 행동 교육에 관한 연구. 서울대학교 석사학위 논문.

정탁준(2008). 다문화 가정 학생들을 위한 반편견 교육방법 연구. **도덕윤리과교육연구, 27**, 167-192.

조영달·윤희원·권순희·박상철·박성혁(2006). **다문화 가정 교육 지원을 위한 자료 개발 연구**. 교육인적자원부 정책연구과제 2006-지정-21.

주주자(2003). 사회과 협동학습이 공동체의식에 미치는 효과 연구. 서울대학교 석사학위 논문.

차경수·모경환(2017). **사회과교육**. 제2판. 서울: 동문사.

최충옥·정은진(2010). 협동학습을 활용한 수학과 다문화교육 프로그램 개발과 효과 연구. **다문화교육, 1**(3), 115-132.

추병완(2004). 도덕과 교육과정의 이론적 기저 탐색. **도덕윤리과교육연구, 18**, 149-161.

추병완(2008). 다문화적 시민성 함양을 위한 도덕과 교육 방안. **초등도덕교육, 27**, 25-60.

한관종(2005). 시민성 함양을 위한 사회과 협동학습 전략. **사회과교육연구, 12**(2), 263-291.

홍정아·박승희(2014). 협동학습을 통한 사회정서학습 프로그램이 통합학급 학생들의 정서지능과 또래지원에 미친 영향. **특수교육학연**

구, 49(2), 213-239.
황정미(2007). **한국 사회의 다민족, 다문화 지향성 에 대한 조사 연구**. 한국여성정책연구원.
황정미·김이선·이명진·최현·이동주(2007). **한국사회의 다민족・다문화 지향성에 대한 조사연구**. 한국여성정책연구원 연구보고서.

Allport, G. W.(1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA.: Addison-Wesley.
Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M.(1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
Banks, J. A.(2014). *An Introduction to Multicultural Education*, 5/E, Pearson Education. 모경환·최충옥·김명정·임정수 역(2016). **다문화교육 입문**. 아카데미프레스.
Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*, 6/E, Boston, MA: Pearson. 김진호·신인순·김옥순 역(2009). **다문화 교육 이론과 실제**. 학지사.
Berry, J. W., & Kalin, R.(1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science, 27(3), 310-320.*
Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R.(2002). *Cross-Cultural Psychology Research and Applications.* Cambridge University Press.
Batelaan, P., & Van Hoof, C.(1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies, 7*(3), 5-16.
Campbell, D. E.(2012). *Choosing democracy: a practical guide to multicultural education*, 4/E, CA: Addison-Wesley. 김영순·오영훈·이미정 역(2012.). **민주주의와 다문화교육: 다문화교육을 위한 실천적 가이드**. 파주: 교육과학사.

Damini, M.(2014). How the Group Investigation model and the Six-Mirror model changed teachers' roles and teachers' and students' attitudes towards diversity. *Intercultural Education*, *25*(3), 197-205.

Damini, M., & Surian, A.(2013). Italy Enhancing Intercultural Sensitivity through Group Investigation－a Co-operative Learning Approach. *Journal of Co-operative Studies, 46*(2), 24-31.

DeVries, D. L., Edwards, K. J., & Slavin, R. E.(1978). Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using Teams-Games-Tournament. *Journal of Educational Psychology, 70*(3), 356-362.

Edmonds, C., & Killen, M.(2009). Do adolescents′ perceptions of parental racial attitudes relate to their intergroup contact and cross-race relationships?. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*(1), 5-21.

Giles, M. B., & Sherman, T. M.(1982). Measurement of multicultural attitudes of teacher trainees. *The Journal of Educational Research, 75*(4), 204-209.

Gollnick, D, M., & Chinn, P.(2009). *Multicultural education in a pluralistic society*, 8/E, Pearson Education. 염철현 역(2012). **다문화교육개론**. 파주: 도서출판 한울.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R.(2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations, 27*(4), 421-443.

Holliday, D. C.(2002). Jigsaw IV: Using Student. Teacher Concerns to Improve Jigsaw III. ERIC ED 465687.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T.(2002). *Multicultural education and human relations*. Allyn and Bacon. (김영순 외 역(2010). **다문화 교육과 인간관계**. 교육과학사)

Kagan S.(1985). Dimensions of Cooperative Classroom Structures. (In: Slavin R., Sharan S., Kagan S., Hertz-Lazarowitz R., Webb C., Schmuck R. (eds). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. NY: Plenum.)

Oishi, S. S.(1984). Effects of Team Assisted Individulization in Mathematics on Cross-race Interactions of Elementary School Children. Doctoral dissertation, University of Maryland.

Pettigrew, T. F.(1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology, 49*(1), 65-85.

Sharan,S., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Raviv, S., & Sharan, Y. (1984). *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hilssdale, NJ: Erlbaum.

Slavin, R. E.(1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology, 71*(3), 381-387.

Slavin, R. E.(1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Slavin, R. E., & Madden, N. A.(1979). School practices that improve race relations. *American Educational research journal, 16*(2), 169-180.

Steinbrink, J. E., & Stahl, R. J.(1994). Jigsaw Ⅲ= jigsawⅡ+ cooperative test review: Applications to the social studies classroom, 133-153. (In: Stahl. R.J. (eds). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*, Addison-Wesley.)

Ziegler, S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organization, 40*(3), 264-268.

[부록1] 협동학습 수업 설계

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	
중주제	사회 변화와 문화 다양성	
성취기준	[4사04-06] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구 하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.	
차시목표	소수자의 권리 보호	1차시 : 소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악한다. 2차시 : 소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련할 수 있다.
	문화 다양성	3차시 : 종교에 따라 서로 다른 문화를 파악한다. 4차시 : 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾을 수 있다.

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화		대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성		내용요소	소수자의 권리보호
학습목표	소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악한다.		차시	1/4
단 계 (시간)	학습요소	교수 · 학습 과정		자료 및 유의점
도입 (3분)	동기 유발	▣동기유발하기  -'서로 다른 색이 모여 하나를 만듭니다.'공익광고 보고 의견나누기		㉾ 공익광고 사진 ㉿ 사전에 미리 성별, 학업성취, 개인적 특성, 성격 등을 고려하여 이질적으로 4인1조로 구성한다.
	학습 목표 제시	▣ 학습 목표 제시 소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악해 봅시다. ▣협동학습 안내 - 원모둠 활동, 전문가모둠활동, 모둠 보상 등에 대한 설명한다.		㉾ PPT

소집단 활동 (5분)	원모둠 구성	▣ 소수자 개념 알기(전체) Q. 우리 주변에서 여러 가지 이유로 차별 받고 있는 사람들에 대해 알고 있나요? Q. 그들은 무엇이 다르다는 이유로 차별을 받나요?	㉧소수자의 개념과 유형을 간략하게 소개한다.
	전체 학습지 배부	▣ 하위 주제 선택하기 - 전체 학습지를 보고 모둠에서 토의를 통해 각자 전문가로 학습할 하위 주제를 한 개씩 선택한다.	㉦전체학습지 ㉧상호의존성/개인책무성을 이해하고 신중하게 선택하도록 한다.
전문가 집단 학습 (12분)	소수자 유형별 전문가 활동	▣ 전문가 집단 학습하기 - 같은 주제를 선택한 전문가 집단끼리 모여 주어진 자료를 보고 소수자 유형별 ①개념과 ②차별 사례를 탐구한다. ① 국제결혼가정 자녀에 대한 개념과 차별 사례 ② 북한이탈주민에 대한 개념과 차별 사례 ③ 장애인에 대한 개념과 차별 사례 ④ 외국인 노동자에 대한 개념과 차별 사례	㉧전문가 집단 간 충분한 상호작용을 하여 협력학습이 이루어지도록 한다. ㉦전문가학습지
소집단 학습 (13분)	원모둠 활동	▣ 전문가 집단에서 학습한 내용 교수하기 - 전문가 집단에서 탐구한 결과를 바탕으로 자신이 선택한 주제를 모둠 친구들에게 소개한다. - 추가적으로 궁금한 내용에 대해 질의응답한다.	㉧원모둠으로 복귀한다. ㉧원활한 상호작용이 이루어지도록 한다.
	전체학습지 해결	- 학습한 내용을 바탕으로 전체학습지를 작성한다. - 교사는 전체학습지의 정답지를 나누어 주고, 학생들은 틀린 내용에 대해 확인하며 서로 모르는 부분이나 틀린 부분을 설명해준다.	
개별 평가 및 보상 (5분)	개별 평가	-소수자 개념과 차별 사례와 관련한 퀴즈를 푼다.	㉦골든벨판
	보상 안내	-개인별 점수와 모둠 합산 점수를 기록하고, 다음 시간에 향상 점수를 산출하여 보상할 것임을 안내한다.	㉧향상점수가 중요한 것이므로 지나친 경쟁의식을 발휘하지 않도록 유의한다.
정리 (2분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 차시예고	

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성	내용요소	소수자 권리 보호
학습목표	소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련할 수 있다.	차시	2/4

단 계 (시간)	학습 요소	교수 · 학습 과정	자료 및 유의점
도입 (3분)	전시 학습 상기 학습 목표 제시	▣전시학습 상기 -소수자의 개념과 유형에 대해 상기한다. ▣ 학습 목표 제시 소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련해 봅시다. ▣협동학습 안내 - 원모둠 활동, 전문가모둠활동, 모둠 보상 등에 대한 설명한다.	㊀ 사전에 미리 성별, 학업성취, 개인적 특성, 성격 등을 고려하여 이질적으로 4인1조로 구성한다. ㊅ PPT
소집단 활동 (5분)	원모둠 구성 및 전체 학습지 배부	▣ 하위 주제 선택하기 - 전체 학습지를 보고 모둠에서 토의를 통해 각자 전문가로 학습할 하위 주제를 한 개씩 선택한다. 지난 시간에 맡은 주제를 선택할지 아닐지 또한 모둠 토의를 통해 결정한다. ▣ 전체 내용 파악하기(전체) - 교과서를 읽고 전체 내용을 파악한다.	㊅전체학습지 ㊀주제 선택 시 학생들의 자율권을 보장해준다. ㊀교과서로 전체 내용을 파악하되, 자신이 맡은 부분을 더 자세히 읽도록 한다.
전문가 집단학습 (12분)	소수자 유형별 전문가 활동	▣ 전문가 집단 학습하기 - 같은 주제를 선택한 전문가 집단끼리 모여 주어진 자료를 보고 소수자 유형별로 ①겪는 어려움을 파악하고,②해결 방안을 마련해본다. ①국제결혼가정자녀가 겪는 어려움과 해결 방안 ②북한이탈주민이 겪는 어려움과 해결 방안 ③장애인이 겪는 어려움과 해결 방안 ④외국인 노동자가 겪는 어려움과 해결 방안	㊀전문가 집단 간 충분한 상호작용을 하여 협력학습이 이루어지도록 한다. ㊅전문가학습지
소집단 학습 (13분)	원모둠 활동	▣ 전문가 집단에서 학습한 내용 교수하기 - 전문가 집단에서 탐구한 결과를 바탕으로 자신이 선택한 주제를 모둠 친구들에게 소개한다. - 추가적으로 궁금한 내용에 대해 질의응답한다.	㊀원모둠으로 복귀한다. ㊀원활한 상호작용이 이루어지도록 한다.

개별평가 및 보상 (5분)	전체학습지 해결	- 학습한 내용을 바탕으로 전체학습지를 작성한다. - 교사는 전체학습지의 정답지를 나누어 주고, 학생들은 틀린 내용에 대해 확인하며 서로 모르는 부분이나 틀린 부분을 설명해준다.	
	개별 평가	-소수자가 겪는 어려움과 해결 방안에 관련한 퀴즈를 푼다.	㉦골든벨판
	보상 안내	- 개인별 점수와 모둠 합산 점수를 기록한다. - 지난 시간의 합산 점수와 비교하여 향상점수가 우수한 모둠에 보상을 한다.	㉧학생들의 실제 점수를 공개하지 않고 향상된 점수만 알려준다.
정리 (2분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 차시예고	

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성	내용요소	문화 다양성
학습목표	종교에 따라 서로 다른 문화를 파악한다.	차시	3/4

단 계 (시간)	학습요소	교수 · 학습 과정	자료 및 유의점
도입 (3분)	동기 유발	▣동기유발하기 -'모두 살색입니다.'공익광고 보고 의견나누기  	㉦ 공익광고 사진 ㉧ 사전에 미리 성별, 학업성취, 개인적 특성, 성격 등을 고려하여 이질적으로 4인1조로 구성한다.
	학습 목표 제시	▣ 학습 목표 제시 다양한 문화의 삶의 모습을 살펴봅시다.	
		▣협동학습 안내 - 원모둠 활동, 전문가모둠활동, 모둠 보상 등에 대한 설명한다.	㉦ PPT

소집단 활동 (5분)	원모둠 구성	▣ 다양한 문화 이해하기(전체) Q. 문화란 무엇입니까? - 사람들이 생활하면서 만든 생활 방식, 우리가 살아가는 생활 모습입니다. Q. 전 세계의 모든 사람들이 똑같은 문화를 가지고 있을까요? - 아닙니다. 환경에 따라 다양하게 나타납니다.	㉾문화의 개념과 다양성을 간략하게 소개한다.
	전체 학습지 배부	▣ 하위 주제 선택하기 - 전체 학습지를 보고 모둠에서 토의를 통해 각자 전문가로 학습할 하위 주제를 한 개씩 선택한다.	㉿전체학습지 ㉾상호의존성/개인책무성을 이해하고 신중하게 선택하도록 한다.
전문가 집단 학습 (12분)	문화별 전문가 활동	▣ 전문가 집단 학습하기 - 같은 주제를 선택한 전문가 집단끼리 모여 주어진 자료를 보고 종교에 따른 다양한 문화의 모습을 살펴본다. ① 종교에 따른 다양한 문화-기독교 문화 ② 종교에 따른 다양한 문화-불교 문화 ③ 종교에 따른 다양한 문화-이슬람교 문화 ④ 종교에 따른 다양한 문화-힌두교/유교 문화	㉾전문가 집단 간 충분한 상호작용을 하여 협력학습이 이루어지도록 한다. ㉿전문가학습지 ㉾단순히 종교에 따른 문화를 파악하는 것에서 그치는 것이 아니라, 그 속에서 학생들이 가지고 있는 문화적 편견을 발견하도록 유도한다.
소집단 학습 (13분)	원모둠 활동	▣ 전문가 집단에서 학습한 내용 교수하기 - 전문가 집단에서 탐구한 결과를 바탕으로 자신이 선택한 주제를 모둠 친구들에게 소개한다. - 추가적으로 궁금한 내용에 대해 질의응답한다.	㉾원모둠으로 복귀한다. ㉾원활한 상호작용이 이루어지도록 한다.
	전체학습지 해결	- 학습한 내용을 바탕으로 전체학습지를 작성한다. - 교사는 전체학습지의 정답지를 나누어 주고, 학생들은 틀린 내용에 대해 확인하며 서로 모르는 부분이나 틀린 부분을 설명해준다.	
개별 평가 및 보상 (5분) 정리 (2분)	개별 평가 보상 안내 학습 내용 정리	- 다양한 문화의 삶의 모습과 관련한 퀴즈를 푼다. - 개인별 점수와 모둠 합산 점수를 기록한다. - 지난 시간의 합산 점수와 비교하여 향상점수가 우수한 모둠에 보상을 한다. ▣ 학습내용 정리 ▣ 차시예고	㉿골든벨판 ㉾향상점수가 중요한 것이므로 지나친 경쟁의식을 발휘하지 않도록 유의한다.

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성	내용요소	문화 다양성
학습목표	문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾을 수 있다.	차시	4/4

단 계 (시간)	학습 요소	교수 · 학습 과정	자료 및 유의점
도입 (3분)	전시 학습 상기 학습 목표 제시	▣전시학습 상기 - 문화에 따라 다양하게 나타나는 삶의 모습들을 상기한다. ▣ 학습 목표 제시 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾아봅시다. ▣협동학습 안내 - 원모둠 활동, 전문가모둠활동, 모둠 보상 등에 대한 설명한다.	㊀ 사전에 미리 성별, 학업성취, 개인적 특성, 성격 등을 고려하여 이질적으로 4인1조로 구성한다. ㊅ PPT
소집단 활동 (5분)	원모둠 구성	▣ 편견과 차별 경험 떠올리기(전체) Q. 편견이란 무엇입니까? - 나와 다르고 익숙하지 않은 것에 대해 치우치게 생각하는 것입니다. Q. 내가 편견으로 차별을 하거나 차별 받은 경험이 있는지 떠올려 봅시다. - 체육 시간에 축구를 하고 싶어도 여자는 피구를 하고, 남자는 축구를 했습니다. Q. 나라마다 다른 생활 모습에서 나타나는 편견과 차별을 살펴봅시다.	㊀자신의 경험과 관련된 편견과 차별의 경험을 떠올려 문화적 편견 의식을 드러내도록 유도한다.
전문가 집단 학습 (12분)	전체 학습지 배부 차별 유형별 전문가 활동	▣ 하위 주제 선택하기 - 전체 학습지를 보고 모둠에서 토의를 통해 각자 전문가로 학습할 하위 주제를 한 개씩 선택한다. ▣ 전문가 집단 학습하기 - 같은 주제를 선택한 전문가 집단끼리 모여 주어진 자료를 보고 문화적 편견에 따른 차별 사례를 살펴보고 해결 방안을 제시한다.	㊅전체학습지 ㊀상호의존성/개인책무성을 이해하고 신중하게 선택하도록 한다. ㊀전문가 집단 간 충분한 상호작용을 하여 협력학습이 이루어지도

		①식생활 문화에 대한 차별 ②의생활 문화에 대한 차별 ③우리나라 사람들이 외국에서 겪은 차별 문제 ④우리 문화에 대한 편견과 차별	록 한다. ㉦전문가학습지
소집단 학습 (13분)	원모둠 활동	▣ 전문가 집단에서 학습한 내용 교수하기 - 전문가 집단에서 탐구한 결과를 바탕으로 자신이 선택한 주제를 모둠 친구들에게 소개한다. - 추가적으로 궁금한 내용에 대해 질의응답한다.	㉮원모둠으로 복귀한다. ㉮원활한 상호작용이 이루어지도록 한다.
	전체학습지 해결	- 학습한 내용을 바탕으로 전체학습지를 작성한다. - 교사는 전체학습지의 정답지를 나누어 주고, 학생들은 틀린 내용에 대해 확인하며 서로 모르는 부분이나 틀린 부분을 설명해준다.	㉦골든벨판
개별 평가 및 보상 (5분)	개별 평가 보상 안내	- 문화적 편견에 따른 차별 사례와 관련한 퀴즈를 푼다. - 개인별 점수와 모둠 합산 점수를 기록한다. - 지난 시간의 합산 점수와 비교하여 향상점수가 우수한 모둠에 보상을 한다.	㉮향상점수가 중요한 것이므로 지나친 경쟁의식을 발휘하지 않도록 유의한다.
정리 (2분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 차시예고	

[부록2] 강의식 수업(비교집단) 설계

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	
중주제	사회 변화와 문화 다양성	
성취기준	[4사04-06] 우리 사회에 다양한 문화가 확산되면서 생기는 문제(편견, 차별 등) 및 해결 방안을 탐구 하고, 다른 문화를 존중하는 태도를 기른다.	
차시목표	소수자의 권리 보호	1차시 : 소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악한다. 2차시 : 소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련할 수 있다.
	문화 다양성	3차시 : 종교에 따라 서로 다른 문화를 파악한다. 4차시 : 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾을 수 있다.

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화		대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성		내용요소	소수자의 권리보호
학습 목표	소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악한다.		차시	1/4
단 계 (시간)	학습 요소	교수 · 학습 과정		자료 및 유의점
도입 (3분)	동기 유발	▣동기유발하기  -'서로 다른 색이 모여 하나를 만듭니다.'공익광고 보고 의견나누기		㉮ 공익광고 사진
	학습 목표 제시	▣ 학습 목표 제시 소수자에 대한 개념과 차별 사례를 파악해 봅시다.		

전개 (30분)		▣ 소수자 개념 알기 Q. 우리 주변에서 여러 가지 이유로 차별 받고 있는 사람들에 대해 알고 있나요? Q. 그들은 무엇이 다르다는 이유로 차별을 받나요? ▣ 소수자 유형별 개념 파악하기 - 교사의 설명을 통하여 국제결혼가정자녀, 북한이탈주민, 장애인, 외국인 노동자에 대한 개념을 파악한다. ▣ 소수자 유형별 차별 사례 알아보기 - 자료를 통하여 국제결혼가정자녀, 북한이탈주민, 장애인, 외국인 노동자에 대한 차별 사례를 찾아본다. ▣ 학습지 정리하기 - 학습한 내용을 바탕으로 개인별 학습지를 정리한다.	㉮PPT ㉮학습지
정리 (7분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 형성평가 ▣ 차시예고	㉮평가지

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성	내용요소	소수자 권리 보호
학습 목표	소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련할 수 있다.	차시	2/4

단 계 (시간)	학습 요소	교수 · 학습 과정	자료 및 유의점
도입 (3분)	전시학 습상기 학습 목표 제시	▣전시학습 상기하기 -소수자의 개념 및 유형에 대해 상기한다. ▣ 학습 목표 제시 소수자가 겪는 어려움 알고 해결 방안을 마련해 봅시다.	

전개 (30분)		▣ 소수자 유형별 겪는 어려움 파악하기 - 국제결혼가정자녀, 북한이탈주민, 장애인, 외국인 노동자 유형별로 겪는 어려움에 대해 파악한다. ▣ 소수자 문제 해결방안 마련하기 - 소수자 문제 해결 방안에 대해 개인별로 생각해보고 발표한다. ▣ 학습지 정리하기 - 학습한 내용을 바탕으로 개인별 학습지를 정리한다.	㉮PPT ㉮학습지
정리 (7분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 형성평가 ▣ 차시예고	㉮평가지

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성	내용요소	문화 다양성
학습목표	종교에 따라 서로 다른 문화를 파악한다.	차시	3/4

단 계 (시간)	학습 요소	교수 · 학습 과정	자료 및 유의점
도입 (3분)	동기 유발 학습 목표 제시	▣동기유발하기  -'모두 살색입니다.'공익광고 보고 의견나누기 ▣ 학습 목표 제시 다양한 문화의 삶의 모습을 살펴봅시다.	㉮ 공익광고 사진
전개 (30분)		▣ 다양한 문화 이해하기 Q. 문화란 무엇입니까? Q. 전 세계의 모든 사람들이 똑같은 문화를 가지고 있을까요?	

		▣ 종교에 따라 서로 다른 문화 파악하기 Q. 힌두교 문화에는 어떤 특징이 있습니까? - 인도에서 많이 믿는 종교입니다. - 소를 신성하게 여겨 쇠고기를 먹지 않습니다. Q. 불교 문화에는 어떤 특징이 있습니까? - 우리나라에는 불상, 탑, 절 등 불교 관련 문화재가 많습니다. - 석가모니의 탄생을 축하하려고 법회를 열고 연등 행렬을 합니다. - 최근에는 사찰 체험(템플 스테이)이 인기를 얻고 있습니다. Q. 기독교 문화는 어떤 특징이 있습니까? - 성탄절에 예수의 탄생을 축하하기 위하여 예배나 미사를 드립니다. - 성탄절에 크리스마스 트리를 만듭니다. - 기독교를 믿지 않는 사람들도 성탄절을 기념하여 선물을 주고받습니다. Q. 이슬람교 문화는 어떤 특징이 있습니까? - 매일 다섯 번 예배를 드리고, 돼지고기를 먹지 않습니다. - 라마단 기간이 되면 해가 뜰 때부터 질 때까지 금식합니다. Q. 유교 문화는 어떤 특징이 있습니까? - 예절을 중요하게 여겨 부모님께 효도하고, 조상의 제사를 지냅니다. - 유교의 가르침이 담긴 전래 동화가 있다. Q. 종교와 문화 사이에는 어떤 관계가 있습니까? - 종교는 문화가 만들어지는 데 많은 영향을 줍니다. ▣ 학습지 정리하기 - 학습한 내용을 바탕으로 개인별 학습지를 정리한다.	㉮PPT ㉮학습지
정리 (7분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 형성평가 ▣ 차시예고	㉮평가지

대주제	4. 다양한 삶의 모습과 변화	대상	초등 5학년
중주제	사회 변화와 문화 다양성	내용요소	문화 다양성
학습목표	문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾을 수 있다.	차시	4/4

단 계 (시간)	학습 요소	교수 · 학습 과정	자료 및 유의점
도입 (3분)	전시학습상기 학습 목표 제시	▣전시학습 상기하기 -문화에 따라 다양하게 나타나는 삶의 모습들을 상기한다. ▣ 학습 목표 제시 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제를 해결하는 방법을 찾아봅시다.	
전개 (30분)		▣편견과 차별 경험 떠올리기 Q. 편견이란 무엇입니까? Q. 내가 편견으로 차별을 하거나 차별 받은 경험이 있는지 떠올려 봅시다. Q. 나라마다 다른 생활 모습에서 나타나는 편견과 차별을 살펴봅시다. ▣ 한국과 다른 식생활 문화에 대한 차별 - 한국에 사는 다양한 문화의 사람들이 한국과 다른 식생활 문화로 인하여 차별 받은 사례를 살펴본다. ▣ 한국과 다른 의생활 문화에 대한 차별 - 한국에 사는 다양한 문화의 사람들이 한국과 다른 의생활 문화로 인하여 차별 받은 사례를 살펴본다. ▣ 우리나라 사람들이 외국에서 겪은 차별 문제 - 우리나라 사람들이 외국에서 겪은 차별 사례를 살펴본다. ▣ 우리 문화에 대한 편견과 차별 - 외국의 문화가 더 우수하다고 여기고 우리 문화를 차별하는 사례를 살펴본다.	㉦PPT ㉮자신의 경험과 관련된 편견과 차별의 경험을 떠올려 문화적 편견 의식을 드러내도록 유도한다.

		▣ 편견과 차별의 문제 해결 방법 찾아보기 - 다양한 문화에 대한 편견과 차별의 문제를 해결하는 방법은 각자 찾아본다. ▣ 학습지 정리하기 - 학습한 내용을 바탕으로 개인별 학습지를 정리한다.	㉮학습지
정리 (7분)	학습 내용 정리	▣ 학습내용 정리 ▣ 형성평가 ▣ 차시예고	㉮평가지

[부록3-1] 전문가집단 활동지[1](1차시)

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자에 대한 개념과 차별 사례 파악하기	‘국제결혼 가정’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

<신문 기사>

“다문화 아이 많아 싫어요”…자녀학교 옮기는 부모들

○○일보 (2017.11.01.)

(내용 생략)

(1) 자료 속에서 찾아보기

*국제 결혼 가정 자녀란 어떤 사람들을 의미하나요?

*글 속에서 국제 결혼 가정(다문화 가정) 자녀들은 어떻게 차별을 받았나요?

(2) 한 걸음 더 나아가기

국제 결혼 가정 자녀에 대한 차별 사례에는 또 어떤 것들이 있을까요?

자기평가			
(교과) 소수자의 개념과 차별 사례를 파악했나요?	상	중	하
(협동) 전문가모둠, 원모둠 친구들과 상호작용하고 협동하여 학습했나요?	상	중	하

1) 1~4차시에 실제 활용된 전문가집단 활동지의 구체적인 내용(신문, 사진, 뉴스, 법령 등)은 생략하였음.

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자에 대한 개념과 차별 사례 파악하기	‘북한이탈 주민’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

<신문 기사>

北 이탈주민 “억양 탓에 채용과정 차별”

○○일보(2016.08.26.)

(내용 생략)

(1) 자료 속에서 찾아보기

*북한이탈주민은 어떤 사람들을 의미하나요?

*글 속에서 북한이탈주민이 일자리를 찾으면서 겪는 가장 큰 어려움은 무엇이었나요?

(2) 한 걸음 더 나아가기

북한이탈주민에 대한 차별 사례에는 또 어떤 것들이 있을까요?

자기평가			
(교과) 소수자의 개념과 차별 사례를 파악했나요?	상	중	하
(협동) 전문가모둠, 원모둠 친구들과 상호작용하고 협동하여 학습했나요?	상	중	하

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자에 대한 개념과 차별 사례 파악하기	‘장애인’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

<신문 기사>

“때리면 맞을게요, 제발 특수학교만… ” 무릎 꿇은 엄마의 호소

○○일보(2017.09.09.)

(내용 생략)

(1) 자료 속에서 찾아보기

* 장애인은 어떤 사람들을 의미하나요?

* 글 속에서 장애학생은 어떤 차별을 받았나요?

(2) 한 걸음 더 나아가기

장애인에 대한 차별 사례에는 또 어떤 것들이 있을까요?

자기평가			
(교과) 소수자의 개념과 차별 사례를 파악했나요?	상	중	하
(협동) 전문가모둠, 원모둠 친구들과 상호작용하고 협동하여 학습했나요?	상	중	하

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자에 대한 개념과 차별 사례 파악하기	‘외국인 노동자’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

<뉴스 기사>

비닐하우스 ‘노예합숙’, 외국인노동자 차별 · 착취 여전

○○뉴스(2017.01.02.)

(내용 생략)

(1) 자료 속에서 찾아보기

* 외국인 노동자는 왜 우리나라에 들어오게 되었을까요?

* 글 속에서 외국인 노동자는 어떻게 차별을 받았나요?

(2) 한 걸음 더 나아가기

외국인 노동자에 대한 차별 사례에는 또 어떤 것들이 있을까요?

자기평가			
(교과) 소수자의 개념과 차별 사례를 파악했나요?	상	중	하
(협동) 전문가모둠, 원모둠 친구들과 상호작용하고 협동하여 학습했나요?	상	중	하

[부록3-2] 전문가집단 활동지(2차시)

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자가 겪는 어려움과 해결방안	‘국제 결혼 가정’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

(1) 자료를 보고 생각해보기:국제결혼가정이 겪는 어려움을 해결하기 위한 방법

<사진 자료> *○○○시 ‘하하 페스티벌’ 개최…화합의 다문화 축제*	<사진 자료> *○○교육청, 다문화 학생 상담 지원 강화한다, 다문화학생 상담 네트워크 강화 협의체 개최*
다문화( )( )를 개최하여 화합과 어울림의 장을 마련합니다.	다문화학생 및 가정의 심리적, 사회적 안정을 위하여 ( )( )을 제공합니다.
<신문 기사> *○○도, 결혼이민여성 이중언어 강사 40명 양성*	<법령> *다문화가족지원법* (내용 생략)
결혼이주여성을 ( )( )( )( )강사로 양성하여 학교에서 국제결혼가정 자녀의 학업을 돕도록 합니다.	( )( )( )( )( )( )법을 제정하여 다문화가족을 지원합니다.

(2) 한 걸음 더 나아가기(전문가 집단 토의 활동)

국제결혼가정(자녀)의 권리를 보호하기 위해 할 수 있는 일에는 또 무엇이 있을까요?

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자가 겪는 어려움과 해결방안	‘장애인’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

(1) 자료를 보고 생각해보기 :
장애인이 겪는 어려움을 해결하기 위한 방법

<사진 자료> *아홉 번째 장애이해교육 드라마, ○○○○○*	<사진 자료> *휠체어 이용자 74% “저상버스 이용 경험 없다”*
학교에서 ( )( )( )( )교육을 실시하여 비장애 학생들의 인식 개선을 돕습니다.	( )( )( )를 탄 장애인도 대중교통을 이용할 수 있도록 ( )( )버스를 운행합니다.
<법령> *장애인차별 금지 및 권리 구제 등에 관한 법률(약칭:장애인차별금지법)*	<홍보 포스터 자료> *『제 ○○회 △△시 장애인 취업 박람회』*
국가에서는 장애인( )( )( )( )법을 제정하여 장애인에 대한 차별이 없는 평등한 사회를 만들고자 합니다.	장애인 ( )( ) ( )( )( ) 등을 통해 장애인들이 안정적인 일자리를 찾을 수 있도록 돕습니다.

(2) 한 걸음 더 나아가기(전문가 집단 토의 활동)

장애인의 권리를 보호하기 위해 할 수 있는 일에는 또 무엇이 있을까요?

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자가 겪는 어려움과 해결방안	‘외국인 노동자’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

(1) 자료를 보고 생각해보기 :
외국인 노동자가 겪는 어려움을 해결하기 위한 방법

<사진 자료> *“북한 이탈 주민 전문상담사 통일을 만나다”*	<홍보 포스터 자료> *『북한이탈주민 취업특강 및 일자리한마당 개최』*
북한 이탈 주민 전문상담사를 통해 전문적인 ( )( )을 받을 수 있는 기회를 제공합니다.	안정적인 ( )( )( )를 찾을 수 있도록 도와줍니다.
<사진 자료> *북한 이탈 주민 의료비 지원 업무 협약식*	<사진 자료> *“북한 이탈 주민들이 대한민국 국민이 되기 위해 반드시 거쳐야 하는 장소가 있습니다. 바로 하나원입니다.”*
북한 이탈 주민에게 ( )( )( )를 지원합니다.	북한 이탈 주민 정착 지원 사무소인 ( )( )( )을 통해 정착을 돕습니다.

(2) 한 걸음 더 나아가기(전문가 집단 토의 활동)

북한 이탈 주민의 권리를 보호하기 위해 할 수 있는 일에는 또 무엇이 있을까요?

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -소수자의 권리 보호 차시 주제 : 소수자가 겪는 어려움과 해결방안	‘외국인 노동자’ 인권전문가	원모둠 : (　　)모둠	5학년　　반 이름:

(1) 자료를 보고 생각해보기 :
외국인 노동자가 겪는 어려움을 해결하기 위한 방법

<사진 자료> *외국인 노동자 돕기 헌혈 캠페인,* *“사랑 나누고, 사랑 맛보고”*	<사진 자료> *외국인 노동자 무료 진료,* *의료서비스 지원*
외국인 노동자를 돕고 인식을 개선할 수 있도록 ( )( )( )를 실시합니다.	외국인 노동자에게 무료 ( )( )와 의료서비스를 제공합니다.
<사진 자료> *경기도 지원 한국어 교실*	<사진 자료> *외국인 근로자 20명, 자율 방범대인 ‘어울림 순찰대’ 발대식에 참여*
외국인노동자지원센터 등의 기관에서는 외국인 근로자들을 위한 ( )( )( )교육, 상담, 쉼터를 제공하고 인권 및 노동 환경 개선 등을 위한 노력을 합니다.	( )( )( ) ( )( )( )들이 어울림 순찰대를 조직하여 지역 범죄 예방을 돕는 등 지역 사회에 도움을 주기도 합니다.

(2) 한 걸음 더 나아가기(전문가 집단 토의 활동)

외국인 노동자의 권리를 보호하기 위해 할 수 있는 일에는 또 무엇이 있을까요?

_____

_____

_____

_____

[부록3-3] 전문가집단 활동지(3차시)

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -문화 다양성 차시 주제 : 종교에 따라 서로 다른 문화 파악하기	기독교 문화 전문 해설가	5학년 반 이름:

세계에서 가장 많은 사람들이 믿는 종교, 크리스트교	예수의 탄생을 기념하는 날, 크리스마스
크리스트교에서 믿는 것	오랜 역사를 가진 크리스트교

출처 : 류제동 외(2013), 재미있는 지구촌 종교 이야기. 가나출판사

기독교 문화 정리 퀴즈

- ( )( )( )에 예수의 탄생을 축하하기 위하여 ( )( )나 ( )( )를 드린다.
- 성탄절에 ( )( )( )( )( ) ( )( )를 만든다.
- 기독교를 믿지 않는 사람들도 성탄절을 기념하여 ( )( )을 주고 받는다.

4. 다양한 삶의 모습과 변화 -문화 다양성 차시 주제 : 종교에 따라 서로 다른 문화 파악하기	불교 문화 전문 해설가	5학년 반 이름:

1. 우리나라에 전해진 불교	2. 불교의 힘
3. 불교 문화재	

출처 :천재학습백과 초등 다양한 문화, 천재교육
http://koc.chunjae.co.kr/Dic/dicDetail.do?idx=39410

불교 문화 정리 퀴즈

- 우리나라에는 ( )( ), ( ), ( ) 등 불교 관련 문화재가 많다.
- 석가탄신일에는 ( )( )( )( )의 탄생을 축하하려고 법회를 열고 ( )( ) 등의 행사를 한다.
- 사찰 체험을 하는 ( )( ) ( )( )( )가 인기를 얻고 있다.

4. 다양한 삶의 모습과 변화-문화 다양성 차시 주제 : 종교에 따라 서로 다른 문화 파악하기	이슬람교 문화 전문해설가	5학년 반 이름:

이슬람교는 어떤 종교인가요?	이슬람교의 경전, 꾸란
이슬람교를 믿는 사람들은 하루에 다섯 번 절해요	라마단 단식
무슬림들은 돼지고기를 먹지 않아요?	

출처 : 류제동 외(2013), 재미있는 지구촌 종교 이야기. 가나출판사

이슬람교 문화 정리 퀴즈

- 매일 ( )( )번 예배를 드린다.
- ( )( )( )( )를 먹지 않는다.
- ( )( )( )기간이 되면 해가 뜰 때부터 질 때까지 ( )( )한다.

4. 다양한 삶의 모습과 변화-문화 다양성 차시 주제 :종교에 따라 서로 다른 문화 파악하기	힌두교/유교 문화 전문해설가	5학년 반 이름:

힌두교도들은 왜 소를 먹지 않나요?	왜 힌두교도들은 갠지스 강에서 목욕하나요?
바른 사람이 되는 길을 알려주는 유교	유교는 너무 옛날 것이라 필요 없나요?

'힌두교' 자료 출처 : 공미라 외(2010), 세계사 개념사전. 북이십일 아울북.
'유교' 자료 출처 : 류제동 외(2013), 재미있는 지구촌 종교 이야기. 가나출판사

힌두교/유교 문화 정리 퀴즈

- 힌두교는 ( )( )의 대표적인 종교이다.
- 힌두교에서는 ( )를 신성하게 여긴다.
- 유교에서는 예절을 중요하게 여겨 부모님께 ( )( )하는 것을 중시한다.
- 유교 문화에서는 조상에게 ( )( )를 지낸다.

[부록3-4] 전문가집단 활동지(4차시)

4. 다양한 삶의 모습과 변화-문화 다양성 차시 주제 : 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제와 해결 방안	식사 문화	5학년 반 이름:

<이야기 자료> *"무슬림 버거라는 게 있대요"*	<사진 자료> *프랑스, 한국, 인도, 일본 나라별 식사 모습*
<영상 편집 자료> *△△방송 '이웃집 ○○'(2015.04.14.)*	

(1) 자료를 읽고 (전문가집단 활동)

- 세계 여러 나라 사람들은 먹는 (　　), 사용하는 식사 (　　), 먹는 방법 등이 다름.
- 다른 나라의 식사 모습을 자연스럽게 여기지 않는 모습이 나타나기도 하는 등 다른 나라의 문화에 대해 (　　)을 가지고 차별을 하는 경우가 있음.
- (　　)적 이유로 먹지 않거나 조리가 금지된 음식(재료)이 있음에도 받아들이지 않음.

4. 다양한 삶의 모습과 변화-문화 다양성 차시 주제 : 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제와 해결 방안	의생활 문화	5학년 반 이름:

<에듀넷 자료>

히잡. 여성에 대한 억압인가, 종교적인 문화인가?

(내용 생략)

(1) 자료를 읽고 (전문가집단 활동)

- 이슬람교 여성들이 외출 시 얼굴은 내놓고 머리, 귀, 어깨를 감싸는 천을 (　　)이라고 합니다.
- 히잡을 쓰는 여성들은 히잡 착용을 "　　"라고 주장합니다.
- 유럽권 국가에서는 여성들의 히잡 착용이 "　　"라고 주장합니다.
- "나는 이슬람 국가 여성의 히잡 착용을 (허용/금지)해야 한다고 생각합니다. 그 이유는　　입니다."

4. 다양한 삶의 모습과 변화-문화 다양성 차시 주제 : 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제와 해결 방안	우리 나라 사람들이 외국에서 겪은 차별	5학년 반 이름:

<신문 기사>

스포츠 현장서 끊이지 않는 인종차별 논란 행위

○○신문(2017.11.19.)

(1) 자료를 읽고:우리나라 사람들이 외국에서 생활하면서 겪은 문화적 차별 (전문가집단 활동)

- 자기들과 (　　)가 다르다며 차별함.
- 외국인들이 우리나라 음식에서 이상한 (　　)가 난다며 피하거나 싫어함.
- 그 나라의 말을 잘하지 못한다고 무시하거나 억양과 (　　)을 따라 함.

4. 다양한 삶의 모습과 변화-문화 다양성 차시 주제 : 문화적 편견으로 생기는 차별의 문제와 해결 방안	우리 문화에 대한 차별	5학년 반 이름:

<삽화 자료> *일상 생활에서 영어를 자주 사용하는 모습*	<인기가요 순위 사진 자료> *(가요 순위의 가수명이나 노래 제목이 대다수 영어로 쓰여 있다.)*
<신문 기사> *명동-인사동, 대조적인 상점 간판* ○○뉴스(2015.10.08.)	

(1)자료를 읽고:우리 문화에 대해 편견을 갖고 차별하는 경우

- 우리 음악보다 외국 음악이 더 좋다고 생각함.
- (　　)를 우리말보다 더 멋있게 생각하거나 (　　)가 더 중요하다고 생각해 (　　)로 쓰인 간판을 달고, 영어를 섞어서 사용함.
- 상점의 (　　)을 대다수 영어로 쓰고, 발음은 한글로 쓰더라도 외국어 이름을 사용하는 경우가 많음.
- 가수 이름, 노래 제목, 앨범 이름 등에 (　　)를 많이 사용함.

[부록4]사전 설문지

설문지 (사전)

안녕하세요?

저는 서울대학교 사회교육과 석사과정에 재학 중인 이주현입니다. 본 조사는 여러분들이 다양한 문화에 대해서 어떻게 생각하는지를 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소 자신의 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 표시(✓)해 주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 그 결과는 연구 목적 외의 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인정보는 비밀로 유지될 것임을 약속드립니다. 모든 질문에는 정답이 없으며 학교 성적과도 상관이 없으므로 솔직하게 응답해주시면 됩니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때에는 언제든지 그만둘 수 있으며 거부할 때 어떠한 불이익도 없습니다. 여러분의 개인 정보와 응답 내용은 모두 익명으로 처리됩니다.

설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 대학원 사회교육과 일반사회전공 이주현 드림
(wngus0531@snu.ac.kr)

1. 한국 사회에 들어와 살고 있는 외국인이나 외국이주민들에 대해 여러분이 평소에 갖고 있는 생각과 느낌 그리고 행동은 어떠한지 다음 문항을 읽고 자신의 느낌 정도를 가장 잘 나타내는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다 (1번~26번).

※ 어려운 단어 설명
- 외국이주민이란? 일자리, 결혼, 거주 등의 목적으로 한국에 들어와서 살고 있는 외국인 노동자, 결혼이주여성, 다문화가정(국제결혼가정) 자녀를 일컫는 말
- 개발도상국이란? 산업 · 경제의 개발 속도가 느리거나, 아직 추진 중에 있는 나라를 일컫는 말(예를 들어 베트남, 캄보디아, 방글라데시, 인도, 인도네시아, 필리핀 등의 동남아시아/아프가니스탄, 터키, 이란 등의 서남아시아/아프리카 및 남아메리카에 있는 여러 나라들이 있음.)

번호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다
1	우리나라는 다양한 인종, 종교, 문화가 많이 들어올수록 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	피부색이 다르고 문화가 다르더라도 앞으로 더 많은 외국인이 들어와 사는 것이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	우리 동네에 피부색이나 문화가 다른 외국인이 많이 들어와 살아도 전혀 이상하지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	우리나라에 다문화가정(국제결혼가정)이 더 이상 늘어나지 않았으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	피부색이 다른 외국인이 법적으로 한국인이 되더라도 한국 사람과 똑같이 대하기는 어렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	외국인이 한국에서 태어나고 자랐어도 진정한 한국 사람이라고 말하기는 어렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	한민족의 순수한 혈통을 갖고 있지 않은 사람은 우리나라에서 오래 살았더라도 한국인으로 보기 힘들다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	우리학교에 다니는 다문화 가정(국제결혼가정)의 아이가 한국말을 잘 못한다면 나와 같은 한국인이란 생각이 들지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	이웃에 사는 외국이주민들이 자신들의 고유 요리를 즐긴다면 가깝게 지내기 힘들 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	나는 한국에 사는 외국이주민들끼리 따로 모여서 자기들의 음악이나 무용, 공연을 즐기는 것을 보면 피할 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥

11	한국에 사는 외국이주민들끼리 자신들의 종교행사를 가지는 것을 보면, 되도록 가까이 가는 것을 피하겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	따돌림이나 놀림을 받는 아이가 피부색이나 생김새가 다른 다문화가정(국제결혼가정) 출신 아이라면 쉽게 편들어 주지 못할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	국제결혼을 한 사람들은 한국인끼리 결혼한 사람보다 더 심각한 가정문제를 겪을 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	한국인이 외국 이주민들을 이해해 주길 바라기보다는 이주민들이 한국인을 이해하려고 더 많이 노력해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	외국이주민의 자녀라 하더라도 부모나라의 언어보다는 한국어를 완벽하게 하는 것이 우선이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	한국인과 결혼한 외국이주민 여성은 결혼한 집안의 풍습과 예절을 우선적으로 따라야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	외국이주민이 한국 국민이 되려면 자기의 문화를 버리고 한국문화나 관습을 따르도록 해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	지하철이나 버스에서 개발도상국 출신 외국이주민의 옆자리에 앉는 것은 가능한 한 피하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	이웃이나 동네에서 피부색이 다른 외국인과 마주치면 왠지 불편한 느낌이 들어 가까이 하기 싫다.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	동남아시아에서 온 외국이주민과 함께 수영장이나 공중목욕탕에 들어가야 한다면 망설여 질 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥

21	한국에 이민 온 외국이주민들은 대부분 가난한 나라에서 온 사람들이기 때문에 가까이 하고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	외국인 노동자가 많이 사는 지역에 가야한다면, 두려운 생각이 클 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	우리 학교나 학급에 외국이주민 가정의 아이가 있다면 다른 친구들과 똑같은 친구로 대하겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	우리 학교에 다니는 외국이주민 아이가 자기 집에 와서 놀자고 하면, 그 집에 가서 함께 놀겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	나는 기회가 있다면, 상대방의 인종, 국적, 문화권에 상관없이 기꺼이 친구로 사귀겠다.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	내 생일에 친구들을 집에 초대하게 된다면, 다문화가정의 아이도 함께 초대하고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥

2. 평소 외국인, 외국 문화, 다른 나라의 문제들에 대해 어떻게 생각하는지 다음 문항을 읽고 가장 일치하는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다 (27번～34번).

번호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	약간 그렇지 않다	약간 그렇다	그렇다	매우 그렇다
27	다른 나라 언어와 문화를 배우려면 우리나라보다 잘 사는 나라의 것을 배우는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	선진국에서 온 사람들은 개발도상국에서 온 사람들에 비해 능력도 더 뛰어나고 일도 더 잘 할 것 같다.	①	②	③	④	⑤	⑥

29	외국인 친구를 사귀려면 개발도상국보다는 선진국에서 온 친구를 사귀는 것이 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
30	선진국에서 온 이주민과 경제수준이 낮은 나라에서 온 이주민을 똑같이 대하기는 힘들다.	①	②	③	④	⑤	⑥
31	나는 세계 여러 나라의 새로운 문화를 접하는 것에 흥미를 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
32	나는 한 나라의 국민만으로서 보다는 세계 속의 훌륭한 시민이 되는 것에 더 큰 관심이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
33	나는 식량부족으로 굶주린 나라의 사람들에게 먹을 것을 보내기 위해 하루 한 끼를 굶을 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
34	나는 부당한 대우를 받는 다른 나라의 노동자를 돕기 위한 활동에 참여할 생각이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥

3. 다음 항목들은 설문 결과를 분석하는데 필요한 문항입니다.
해당하는 번호에 ✓표 해주시기 바랍니다.

1. 여러분의 성별은 무엇입니까? ① 남 _____ ② 여 _____

2. 해외여행을 다녀 본 횟수를 적어주세요. _____번

3. 여러분은 대중매체(TV 뉴스, 예능 프로그램, 드라마, 영화, 인터넷 등)에서 외국인이나 외국 이주민에 관한 내용을 본 적이 있습니까?

① 매우 자주 보았다. ② 자주 보았다. ③ 종종 보았다.
④ 거의 보지 못하였다. ⑤ 본 적이 전혀 없다.

4. 여러분의 학업 성적은 어디에 해당한다고 생각합니까?

① 매우 잘 한다. ② 잘하는 편이다. ③ 보통이다.
④못하는 편이다. ⑤ 매우 못 한다.

5. 여러분과 가까운 주변 사람들(선생님, 부모님, 친구들 등)은 평소 다문화가족 또는 외국이주민이 늘어나는 것에 대해 전반적으로 어떻게 생각하는 것 같습니까?

① 매우 부정적 ② 부정적 ③ 중간
④ 긍정적 ⑤ 매우 긍정적

※여러분에게 부여된 ID(예시 : 000)를 적어주세요. ( )

(ID는 여러분이 작성한 사전-사후 검사의 통계 처리 중 설문지 식별을 위해 필요한 것이며, 그 이외의 다른 목적으로는 사용되지 않습니다.)

설문에 성실히 응답해주셔서 대단히 감사합니다.
여러분의 소중한 답변이 사회 교육의 발전에
큰 도움이 될 것입니다.
빠진 문항이 있는지 다시 한 번 검토해 주세요.

Abstract

The Effects of Cooperative Learning on Multicultural Sensibility of Elementary Students

Lee, Ju-hyun
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor : Mo, Kyung-Hwan, Ph. D

In a multicultural society, national borders become less significant while mutual cooperation becomes more significant. But Korean society has for a long time promoted the homogeneity of its ethnicity. But the side effect of promoting pride in being of one single race is the negative attitude towards people of other cultural backgrounds. As this is a serious issue that undermines social integration and progress, efforts are required to overcome xenophobia and seek harmony within a multicultural society. Of utmost importance is that such efforts should start early on, and be incorporated into school curricula.

Based on this sense of urgency, this study reviewed the effects of cooperative learning using a class instruction method that can help promote multicultural sensibility in students. Cooperative learning has garnered attention in the West as an effective instruction method not only in the cognitive field but also in the definitive field, helping reduce prejudice and improving social relations. But there was little interest in whether such cooperative learning could become an effective alternative for multicultural education in the Korean context, at a time when Korean society is undergoing change towards a multicultural society. As such, this study sought to verify whether multicultural education using cooperative learning in the subject of social studies has a significant effect on the multicultural sensibility of elementary school students. To that end, the study question, "Is cooperative learning in social studies more effective in promoting multicultural sensibility in elementary school students compared to lecture-style classes?" Accordingly, the following study hypotheses were established.

<Main hypothesis>

Cooperative learning in social studies is more effective in promoting multicultural sensibility in elementary school students compared to lecture-style classes.

<Sub-hypothesis 1> Cooperative learning in social studies is more effective in promoting multicultural sensibility in the aspect of diversity in elementary school students compared to lecture-style classes.

<Sub-hypothesis 2> Cooperative learning in social studies is more effective in promoting multicultural sensibility in the aspect of

relationship in elementary school students compared to lecture-style classes.

<Sub-hypothesis 3> Cooperative learning in social studies is more effective in promoting multicultural sensibility in the aspect of universality in elementary school students compared to lecture-style classes.

To verify the above hypotheses, the study was conducted on 5th grade students of an elementary school located in Seoul. The experiment group underwent cooperative learning in social studies with the JigsawⅡ model applied, while the control group underwent a lecture-style class featuring individual and competitive structures. Each group underwent 4 sessions. A pre and post questionnaire was taken on all subjects. Among the questionnaire copies retrieved, those of 138 subjects were finally used for analysis.

The dependent variable, multicultural sensibility, was measured using the KMCI-A for youth, developed by the Korea Women's Development Institute. Three dimensions of multicultural sensibility (diversity, relationship, universality), as well as a total of 8 sub-factors that incorporate cognitive, emotional or behavioral factors, were measured through 34 questions.

Based on a multiple regression analysis on multicultural sensibility the hypothesis, "Cooperative learning is more effective in promoting multicultural sensibility in elementary school students compared to lecture-style classes" was adopted. Moreover, a significant effect of cooperative learning in social studies on the sub-dimensions of diversity, relationship, and universality was also verified, leading all sub-hypotheses to be adopted.

Through this study, it was verified that is cooperative learning in

social studies is more effective in promoting multicultural sensibility in elementary school students compared to lecture-style classes. This study is meaningful in the following aspects.

First, this study presented a method for multicultural education practice that can be easily applied to curricula. The fact that traditional lecture-style classes are not effective in promoting multicultural sensibility in students mean that there needs to be a change in instruction methods. Cooperative learning is a practical and effective instruction method that can be sufficiently realized through the existing curriculum and textbooks.

Second, the target of multicultural education was not limited to a small group but was expanded to be applied to the general student population. This study was conducted through classes on regular students or mainstream groups to raise the awareness that the various groups consisting our society can deepen understanding of one another and that various cultures can co-exist in society.

Third, in selecting the content for multicultural education, efforts were made to address multicultural human rights factors. Based on the understanding that in social studies that place the goal on fostering citizens of a democratic society, multicultural classes should not stop at simply introducing various cultures, achievement criteria and contents were selected with care. In doing so, the study encouraged students to understand the cultural identity of minorities of various backgrounds and give serious thought to the human rights of such minorities.

Keywords : Cooperative learning, multicultural sensibility, multicultural education, multicultural class

Student ID number : 2015-23046